PSIHOLOGIA EDUCAŢIONALĂ

1.1. Date de identificare a cursului

Date de contact ale titularului de curs:

Nume: Lect. univ. dr. Mih Viorel

Birou: Birou 6, sediul Fac. de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, str. Republicii 37

Telefon: 0264 – 590967

Fax: 0264 – 590967

E-mail: viorelmihpsychology.ro

Consultaţii: Miercuri, 12 – 14

Date de identificare cu tutori:

Numele cursului – educaţională

Codul cursului – PSY3155

Anul, Semestrul – anul I, s

Tipul cursului – Obligator

Pagina web a cursului-Tu

1.2. Condiţionări şi cunoştinţe prerechizite

Înscrierea la acest curs este condiţionată de parcurgerea şi promovarea disciplinei *Psihologie generală şi a Personalităţii*. De asemenea cunoştinţele dobândite prin aprofundarea disciplinei *Psihologia dezvoltării* sporeşte considerabil accesibilitatea temelor pe care vi le propunem. În totalitatea lor, aceste prerechizite vor fi foarte utile în rezolvarea lucrărilor de evaluare ce încheie fiecare modul şi, respectiv în promovarea examenului de evaluare finală.

1.3. Descrierea cursului

Cursul de Psihologia educaţională face parte din pachetul de discipline fundamentale ale modulului Pedagogic, din cadrul Departamentului de Pregătire a Profesorilor a Universităţii „Babeş-Bolyai" din Cluj-Napoca. Disciplina sintetizează date din cursurile de Psihologie generală, Psihologia dezvoltării, şi le aplică în procesul educaţional precum şi în domeniul asistării copiilor, tinerilor, familiilor, persoanelor de orice vârstă cuprinse într-o formă de învăţământ. Psihologia educaţională realizează o integrare a cunoştinţelor de bază din domeniul psihologiei, al educaţiei şi a dezvoltării, având ca scop formarea viitoarelor cadre didactice din perspectiva modelului scientist-practitioner (cercetător ce aplică permanent rezultatele în practică). Structura cursului reflectă această orientare facilitând familiarizarea studenţilor cu principalele teorii psihologice din domeniul educaţional, cu accent asupra unor dimensiuni aplicative, precum şi dezvoltarea gândirii critice şi a

capacităţii studentului de a sintetiza datele bibliografice sub forma unor referate şi de a le aplica prin elaborarea unor proiecte. Parcurgând această disciplină studenţii vor conştientiza că cea mai bună înţelegere a învăţării şi a predării implică analiza şi integrarea mai multor modele teoretice. Dintre numeroasele teorii asupra învăţării în cursul de faţă vă vom supune atenţiei doar pe acelea care au reuşit să se impună în comunitatea ştiinţifică şi să ofere conceptualizări utile tuturor subdomeniilor aplicative ale psihologiei.

1.4. Organizarea temelor în cadrul cursului

Cursul este organizat în 4 module.

Modulul 1 delimitează domeniul şi obiectivele psihologiei educaţionale. Se realizează o trecere în revistă a principalelor paradigme ale psihologiei educaţionale; paradigmele analizate sunt: behaviorismul, cognitivismul şi paradigma constructivistă…

Modulul 2 este dedicat descrierii şi analizei principalelor teorii ale învăţării şi ale aplicaţiilor educaţionale ale acestora. Prima parte a modulului vizează trecerea în revistă a teoriilor generale ale învăţării, cu precădere a celei behavioriste, cognitive şi socio-constructiviste. A doua parte a acestui modul detaliază modelele specifice ale învăţării, cu accent pe citit şi scris.

Modulul 3 defineşte şi operaţionalizează conceptele de management al clasei, precum şi unele concepte conexe (analiză funcţională, programe de administrarea a întăririlor, programe de accelerare /decelerare a comportamentului, etc.).

Modulul 4 abordează diversitatea în cadrul şcolii pe două coordonate majore: individualizarea activităţilor şcolare în funcţie de câteva domenii de diversitate şi abordarea elevilor cu nevoi speciale în procesul educativ.

1.5. Formatul şi tipul activităţilor implicate de curs

Aşa cum am menţionat mai sus prezentul suport de curs este structurat pe cinci module, care abordează aspecte centrale ale psihologiei educaţionale. Parcurgerea acestora va presupune atât întâlniri faţă în faţă (consultaţii), cât şi muncă individuală. Consultaţiile, pentru care prezenţa este facultativă, reprezintă un sprijin direct acordat dumneavoastră din partea titularului şi a tutorilor. Pe durata acestora vom recurge la prezentări contrase a informaţiilor nucleare aferente fiecărui modul dar mai cu seamă vă vom oferi, folosind mijloace auditive şi vizuale explicaţii alternative,

răspunsuri directe la întrebările pe care ni le veţi adresa. În ceea ce priveşte activitatea individuală, aceasta o veţi gestiona dumneavoastră şi se va concretiza în parcurgerea tuturor materialelor bibliografice obligatorii, rezolvarea lucrărilor de verificare şi a proiectului de semestru. Reperele de timp şi implicit perioadele în care veţi rezolva fiecare activitate (lucrări de verificare, proiect etc.) sunt monitorizate de către noi prin intermediul calendarului disciplinei. Modalitatea de notare şi respectiv ponderea acestor activităţi obligatorii, în nota finala vă sunt precizate în secţiunea politica de evaluare şi notare.

Pe scurt, având în vedere particularităţile învăţământului la distanţă dar şi reglementările interne ale CFCID al UBB parcurgerea şi promovarea acestei discipline presupune antrenarea studenţilor în următoarele tipuri de activităţi:

a. consultaţii – pe parcursul semestrului vor fi organizate două întâlniri de consultaţii faţă în faţă; prezenţa la aceste întâlniri este facultativă;

b. realizarea unui proiect de semestru cu o temă anunţată cu cel puţin 30 de zile înaintea datei de depunere a acesteia.

1.6. Materiale bibliografice obligatorii

În suportul de curs, la finalul fiecărui modul sunt precizate atât referinţele bibliografice obligatorii, cât şi cele facultative. Sursele bibliografice au fost astfel stabilite încât să ofere posibilitatea adâncirii nivelului de analiză şi, implicit, comprehensiunea fiecărei teorii.

1.7. Materiale şi instrumente necesare pentru curs

Optimizarea secvenţelor de formare reclama accesul studenţilor la următoarele resurse:

— Calculator conectat la internet (pentru a putea accesa bazele de date şi resursele electronice suplimentare dar şi pentru a putea participa la secventele de formare interactivă on line)

— Imprimantă (pentru tipărirea materialelor suport, a temelor redactate, a studiilor de caz)

— Acces la resursele bibliografice (ex: abonament la Biblioteca Centrală „Lucian Blaga”)

— Acces la echipamente de fotocopiere

1.8. Calendar al cursului

Pe parcursul semestrului V, în care se studiază disciplina de faţă, sunt programate 2 întâlniri faţă în faţă (consultaţii) cu toţi studenţii; ele sunt destinate soluţionarii, nemediate, a oricăror

nelămuriri de conţinut sau a celor privind sarcinile individuale. Pentru prima întâlnire se recomandă lectura atentă a primelor trei module; la cea de a doua se discuta ultimele două module şi se realizează o secventa recapitulativa pentru pregătirea examenului final. De asemenea în cadrul celor două întâlniri studenţi au posibilitatea de solicita titularului şi/sau tutorilor sprijin pentru rezolvarea anumitor lucrări de verificare sau a proiectului de semestru, în cazul în care nu au reuşit singuri. Pentru a valorifica maximal timpul alocat celor două întâlniri studenţii sunt atenţionaţi asupra necesităţii suplimentării lecturii din suportul de curs cu parcurgerea obligatorie a cel puţin a uneia dintre sursele bibliografice de referinţa.

1.9. Politica de evaluare şi notare

Evaluarea finala se va realiza pe bază unui examen scris desfăşurat în sesiunea de la finele semestrului V. Nota finală se compune din: a. punctajul obţinut la acest examen în proporţie de 80% (8 puncte) şi b. evaluarea celor două lucrări de verificare din curs 10% (1 punct) şi c. evaluarea referatului de semestru 10% (1 punct).

Pentru predarea lucrărilor şi a referatului se va respecta termenul de depunere. Orice abatere de la acestea aduce după sine penalizări sau pierderea punctajului corespunzător acelei lucrări.

Dacă studentul considera ca activitatea sa a fost subapreciata de către evaluator atunci poate solicita feedback suplimentar prin contactarea titularului prin email.

1.10. Elemente de deontologie academica

Se vor avea în vedere următoarele detalii de natură organizatorică:

— Orice material elaborat de către studenţi pe parcursul activităţilor va face dovada originalităţii. Studenţii ale căror lucrări se dovedesc a fi plagiate nu vor fi acceptaţi la examinarea finala.

— Orice tentativă de fraudă sau fraudă depistată va fi sancţionată prin acordrea notei minime sau, în anumite condiţii, prin exmatriculare.

— Rezultatele finale vor fi puse la dispoziţia studenţilor prin afisaj electronic.

— Contestaţiile pot fi adresate în maxim 24 de ore de la afişarea rezultatelor iar soluţionarea lor nu va depăşi 48 de ore de la momentul depunerii.

1.11. Studenţi cu dizabilităţi:

Titularul cursului şi echipa de tutori îşi exprima disponibilitatea, în limita constrângerilor tehnice şi de timp, de a adapta conţinutul şi metodelor de transmitere a informaţiilor precum şi modalităţile de evaluare (examen oral, examen on line etc) în funcţie de tipul dizabilităţii cursantului. Altfel spus, avem în vedere, ca o prioritate, facilitarea accesului egal al tuturor cursanţilor la activităţile didactice şi de evaluare.

1.12. Strategii de studiu recomandate:

Date fiind caracteristicile învăţământului la distanţă, se recomandă studenţilor o planificare foarte riguroasă a secvenţelor de studiu individual, coroborată cu secvenţe de dialog, mediate de reţeaua net, cu tutorii şi respectiv titularul de disciplina. Lectura fiecărui modul şi rezolvarea la timp a lucrărilor de evaluare garantează nivele înalte de înţelegere a conţinutului tematic şi totodată sporesc şansele promovării cu succes a acestei discipline.

1.13. Scurtă biografie a titularului de curs

Lect. dr. Mih Viorel Beniamin este titular la Catedra de Psihologie din cadrul Universităţii Babes Bolyai. Domeniile sale de competenţă sunt: psihologia educaţională şi educaţionala (teorie, cercetare, diagnoza şi intervenţie), consiliere şcolară (cercetare fundamentala şi aplicată), psihologia sănătăţii, aplicaţii ale ştiinţelor cognitive în educaţie. Mih Viorel a publicat ca autor sau coautor peste 25 de studii ştiinţifice în reviste de specialitate recunoscute CNCSIS; a publicat o carte ca unic/prim autor (în domeniul aplicaţiilor educaţionale ale înţelegerii textelor) şi 5 cărţi în calitate de coautor.

Cuprins general

Introducere

Modulul nr. 1 – Introducere în psihologia educaţională

Obiectivele unităţii de învăţare nr. 1

1. BAZA DE CUNOŞTINŢE ŞI OBIECTIVELE PSIHOL
1. EDUCAŢIONALE
1. CONTRIBUŢII ALE CERCETĂRILOR EDUCAŢION
2. ACTUALE ÎN ÎNVĂŢARE ŞI PREDARE
1. PROFESORUL EXPERT
3.
1. PARADIGMELE PSIHOLOGIEI EDUCAŢIONALE

4

Test de autoevaluare nr. 1
Lucrare de verificare nr. 1
Modulul nr. 2. Teorii asupra învăţării
Obiectivele unităţii de învăţare nr. 2

2. *Secţiune 1.01 CONCEPTUL DE ÎNVĂŢARE*

1.

2. *Secţiune 1.02 TEORIILE BEHAVIORISTE*

2.

2. *Secţiune 1.03 TEORIA COGNITIVĂ*

3.

2. MODELE CONSTRUCTIVISTE ALE ÎNVĂŢĂRII

4.

Test de autoevaluare nr. 2
Lucrare de verificare nr. 2
Modulul nr. 3. Managementul clasei.
Articol II. Tehnici de modificare comportamentală aplica
şcoală
Obiectivele unităţii de învăţare nr. 3

3. PRINCIPIILE MANAGEMENTULUI CLASEI

1.

3. PREMISE ALE MANAGEMENTULUI CLASEI

2.

3. (a) ANALIZA FUNCŢIONALĂ A COMPORTAMENTULUI

3.

3. STRATEGII DE ANALIZĂ A COMPORTAMENTULUI

4.

3. *a. TEHNICI DE MODIFICARE COMPORTAMENTALĂ*

5.

3. TEHNICI DE ACCELERARE ŞI DECELERARE
6. COMPORTAMENTULUI

	Test de autoevaluare nr. 3
	Lucrare de verificare nr. 3
	Articol III. Modulul nr. 3. Abordarea diversităţii în şc Elemente de diversitate şi programe educaţionale speciale.
4. 1.	Articol IV. INDIVIDUALIZAREA ACTIVITĂŢILOR ŞCOL DOMENII DE DIVERSITATE
4.	Articol V. DIFICULTĂŢI DE ÎNVĂŢARE (LEARI

2.	DISABILITIES)

Articol VI.

Articol VII.

Articol VIII. Introducere

Disciplina „Psihologie educaţională şi Psihologia dezvoltării”, realizează o integrare a cunoştinţelor de bază din domeniul psihologiei educaţionale şi dezvoltării, având ca scop formarea viitoarelor cadre didactice din perspectiva modelului scientist-practitioner (cercetător ce aplică permanent rezultatele în practică). Structura cursului reflectă această orientare facilitând familiarizarea studenţilor cu principalele teorii psihologice din domeniul educaţional, cu accent asupra unor dimensiuni aplicative, precum şi dezvoltarea gândirii critice şi a capacităţii studentului de a sintetiza datele bibliografice sub forma unor referate.

Psihologia educaţională este un domeniu interdisciplinar, care aplică cunoştinţele şi tehnicile psihologice validate ştiinţific, în domeniile predării, evaluării şi managementului clasei. Psihologia educaţională este prin definiţie o ştiinţă aplicată. Acest lucru înseamnă că aplică cunoştinţele şi tehnicile psihologice, validate ştiinţific în arii/domenii ca: managementul învăţării/comunicării, expertiza în predare, motivaţia şcolară, etc. Cercetătorii din domeniul educaţional au dezvoltat un set de cunoştinţe teoretice şi principii aplicative, care pot fi utilizate de către profesor în activităţile de predare şi învăţare, în scopul dezvoltării de competenţe şi implicit sporirii performanţelor şcolare ale elevilor. Acest set de cunoştinţe, este rezultatul unei analize multinivelare, pe de o parte a (a) *personalităţii şi dezvoltării elevului* (adică a interacţiunilor dintre nivelurile: cognitiv, emoţional, comportamental şi motivaţional) şi (b) a *structurilor relaţionale* în care activează acesta (relaţiile cu profesorii, cu colegii, cu clasa, familia sau cu microgrupul de studiu) cât şi a (c) *abilităţilor* necesare unui profesor pentru a deveni eficient. Abordarea multidisciplinară a predării şi învăţării sintetizează şi integrează cunoştinţe din diverse sectoare ale cercetării psihologice (cognitiv, motivaţional, social, organizaţional şi de dezvoltare a copilului) şi le aplică în domenii precum: curriculum, predare/instrucţie, evaluare, managementul clasei etc. Cunoştinţele şi principiile, odată validate empiric vor constitui o componentă importantă a instrumentarului didactic al profesorului. Sigur că modalităţile de aplicare vor ţine de abilităţile şi

de disponibilitatea profesorului de filtrare şi adaptate a acestora, în funcţie de contextul specific al elevului/clasei/grupului de studiu. Ele oferă astfel o grilă de lectură, care face mai comprehensibile diversele componente ale procesului educaţional.

Modulul nr. 1 – Introducere în psihologia educaţională

Scopul modulului: Familiarizarea studentului cu obiectul de studiu şi paradigmele psihologiei şcolare.

Obiectivele modulului:

Modulul porneşte de la o circumscriere a domeniului psihologiei educaţionale. Psihologia şcolară este o ştiinţă interdisciplinară care aplică cunoştinţele şi tehnicile psihologice validate ştiinţific, în domeniile învăţării, predării, evaluării şi managementului clasei. Abordarea multidisciplinară a predării şi învăţării sintetizează şi integrează cunoştinţe din diverse arii ale psihologiei (psihologie generală, psihologie socială, psihologia dezvoltării, psihologie cognitivă, psihologie organizaţională). Cunoştinţele şi principiile, odată validate empiric vor constitui o componentă importantă a instrumentarului didactic al consilierului şcolar / profesorului. Ele oferă astfel o grilă de lectură, care fac mai comprehensibile diversele componente ale procesului educaţional.

Sunt prezentate de asemenea obiectivele psihologie educaţionale şi câteva din cercetările de actualitate mai relevante din domeniul şcolar.

Trecerea în revistă succintă a principalelor paradigme ale psihologiei educaţionale are rolul de a familiariza studenţii cu modalităţile în care poate fi conceptualizată activitatea educaţională. Paradigmele analizate sunt: behaviorismul, cognitivismul şi paradigma experţi-novici. În final vom realiza o analiză sarcinilor de învăţare, realizată pe următoarele dimensiuni: analiza ierarhică a sarcinilor de învăţare, analiza procesărilor informaţionale. Pentru fiecare din aceste analize vor fi prezentate principalele asumpţii, procedurile de realizare, aplicaţiile şi avantajele şi dezavantajele lor.

1.1. BAZA DE CUNOŞTINŢE ŞI OBIECTIVELE PSIHOLOGIE EDUCAŢIONALE

Procesul de construcţie a cunoştinţelor în psihologia educaţionala demarează cu următoarea întrebare cheie: „Ce anume funcţionează eficient pentru elevi?” Întrebarea poate fi detaliată într-o suită de alte întrebări: Este mai bine să corectăm greşelile de silabisire ale unui elev de clasa I s-au să le ignorăm. Să-i lăsăm corigenţi pe elevi sau să-i trecem? Regulile din clasă sunt stabilite în exclusivitate de către profesor sau îi cooptează pentru aceasta şi pe elevi? Să utilizăm recompense ca să încurajăm elevii să-şi facă temele corect şi să le scădem puncte când nu o fac, ori să utilizăm o combinaţie de recompense şi pedepse (măsuri corective)? Să-i învăţăm pe elevi cum să se autoevalueze solicitându-i să repete expresii pozitive despre ei înşişi ori să-i ajutăm să-şi fixeze obiective realiste arătându-le totodată cum să le finalizeze? Astfel de întrebări reprezintă doar o mostră dintre problemele care sunt adresate psihologilor specialişti în educaţie. Uneori întrebarea poate fi generată de o problemă din clasă pe care profesorul a experienţiat-o sau sesizat-o. Altă dată întrebările pot fi sugerate de o teorie asupra învăţării sau a dezvoltării pe care cercetătorul o susţine şi crede că poate fi aplicată pentru o anumită problemă de clasă. În orice caz formularea întrebării este primul pas în demersul spre cunoaştere.

Shulman (1992) a identificat patru tipuri de cunoştinţe care sunt cruciale necesare unui profesor:

1. *Cunoştinţe practice* – îşi au sursa în experienţa proprie cu elevii, în modul în care învaţă şi în predarea cotidiană

2. *Cunoştinţe de caz* – care rezultă din sinteza concluziilor

vis-à-vis de practicile educaţionale de succes sau de insucces ale altor profesori.

3. *Cunoştinţe teoretice*-provin din studiul ideilor importante ale sistemelor conceptuale şi paradigmele asupra gândirii despre predare (învăţare)

4. *Cunoştinţe empirice* – care îşi au sursa în ceea spun cercetătorii despre un subiect particular şi cum trebuie învăţat.

Psihologia educaţională, vizează în primul rând ultimele două categorii de cunoştinţe. Ilustrăm în acest context importanţa înţelegerii de către profesorul din clasele primare a unor cunoştinţe empirice legate de construirea unor macrostructuri în procesul de înţelegere a unui text (Kintsch & Welsch, 1991). Pe scurt, ideea este că activitatea de comprehensiune nu depinde doar de surprinderea proprietăţilor locale ale textului şi de deprinderea de citire. Dimpotrivă, înţelegerea este dată în primul rând de modul în care este relaţionată succesiunea propoziţională de schema textului ca întreg. Înţelegerea de către educatori a importanţei acestei faţete a procesului de comprehensiune va duce la alocarea (la clasă) a unei ponderi mai mari a activităţilor care vizează macroprocesele (sau procesele de la nivel global). Practica prea îndelungată de citire a unor paragrafe scurte, sau a unor propoziţii izolate, poate dezvolta la elevi strategii parţiale de comprehensiune, dificil de modificat mai târziu.

1. Cunoştinţele psihologiei educaţionale

Cunoştinţele cu care operează psihologia sunt bazate pe decenii de cercetare psihologică şi de observare atât a comportamentului uman cât şi a celui infrauman. Astfel că, în tot acest timp, psihologia a oferit informaţii consistente, privind proiectele educaţionale ale profesorilor.

Demersul pe care îl propune psihologia (similar oricărei alte ştiinţe) este unul etapizat; pornind de la observaţie, la emiterea de ipoteze şi conceperea de studii experimentale sau corelaţionale sau studii de caz (care testează ipotezele formulate). În final sunt avansate teorii care sunt validate prin integrarea şi sinteza mai multor astfel de studii.

Relevanţa cercetărilor de psihologie pentru educaţie a fost mult timp informativă. Totuşi rezultatele cercetărilor actuale asupra motivaţiei, gândirii, memoriei, atenţiei, precum şi asupra proceselor metacognitive au avut un impact semnificativ asupra îmbunătăţirii

proceselor de predare şi învăţare. Confruntaţi cu problematica crescândă a fenomenelor abandonului şcolar, a nivelului scăzut al performanţelor şi competenţelor elevilor şi eşecul şcolar, cercetătorii din domeniu educaţional încearcă să elaboreze modele de instrucţie, care să fie centrate pe elev.

2. Obiectivele psihologiei educaţionale

Principiile psihologice centrate pe elev, şi perspectiva unui sistem activ este concentrată pe funcţiile umane la mai multe nivele ale sistemului educaţional (învăţare, predare, evaluare, management etc.). Din aceasta perspectivă, practica educaţională se va ameliora doar în condiţiile în care sistemul educaţional va fi remodelat vizând în primul elevul. În acest sens a fost elaborat un set de principii psihologice, pe baza cărora se pot oferi sugestii care pot contribui la echiparea şi pregătirea profesorului în consonanţă cu revendicările reformei educaţionale curente. Prin dialoguri cu grupe de profesori/educatori, psihologi, pedagogi aceste principii pot fi dezvoltate în continuare şi pot contribui la formarea unei societăţi angajate în procesul de învăţare continuă. Pentru elaborarea unui astfel de set de principii, psihologia educaţională îşi propune următoarele obiective:

valorificarea modelelor cognitiv-informaţionale şi a celor social-constructiviste şi aplicarea lor în domeniile predării şi învăţării substituirea progresivă a practicilor de predare-învăţare centrate pe profesor, cu cele centrate pe elevi, respectiv pe caracteristicile lor de dezvoltare individuală promovarea şi menţinerea unui context pozitiv, favorabil învăţării asistarea elevului pentru o mai bună adaptare la mediul şcolar;

reconsiderarea şi dezvoltarea unora din tehnicile educaţionale care s-au dovedit eficiente în practică.

— Analiza comportamentului de învăţare şi identificarea componentelor deficitare analiza componenţială a situaţiilor de criză educaţională: identificarea factorilor declanşatori, de menţinere, a resurselor de coping şi a reacţiilor specifice ale elevilor identificarea factorilor cognitivi, emoţionali, comportamentali şi sociali cu rol în etiologia şi evoluţia problemelor comportamentale ale elevilor;

— Proiectarea unor intervenţii educaţionale de dezvoltare şi de remediere, care să integreze principiile învăţării autoreglate

Este important pentru profesori să devină consumatori informaţi ai cercetării şi să nu perceapă drept adevărată orice se vehiculează pe piaţă, fără o analiză critică a acelor informaţii. Sigur că şi în acest context e vorba de credibilitatea sursei informării. Faptul că o idee este publicată şi vehiculată la un moment dat nu înseamnă automat că şi trebuie luată de bună. E important să privim cu precauţie anumite studii despre care nu avem suficiente informaţii şi dacă nu au fost confirmate şi de alte studii.

1.2. CONTRIBUŢII ALE CERCETĂRILOR EDUCAŢIONALE ACTUALE ÎN ÎNVĂŢARE ŞI PREDARE

Ne propunem în cele ce urmează să ilustrăm câteva din domeniile în care, cercetările actuale au implicaţii notabile asupra învăţării şi predării. Aceste aspecte desigur vor fi reluate şi tratate mai pe larg, cu implicaţiile pe care le au pentru profesor, pe parcursul acestui volum.

1. *Interacţiunea cogniţii – emoţii*

Cercetările asupra creierului arată că procesele cognitive superioare, cum ar fi: atenţia, învăţarea, memoria, şi metacogniţia sunt rezultatul interacţiunilor continue dintre *cogniţii* şi *emoţii*. Cu alte cuvinte nu putem separa intelectul de emoţie în procesul de învăţare (Lazarus, 2000). Ca atare, inteligenţa emoţională pare să aibă un rol considerabil în optimizarea funcţionării cognitive şi dezvoltării personale a elevului (Selignam şi Csikszentmihályi, 2000). Cercetările din domeniul inteligenţei emoţionale (Goleman, 1995), confirmă ideea că oamenii dispun atâta de un *creier emoţional* cât şi de unul *cognitiv* (analitic). Ambele sunt prin permanenta lor interrelaţionare implicate în activitatea de învăţare.

De asemenea există o întreagă literatură, care susţine influenţele reciproce dintre *competenţa emoţională* şi *competenţa socială* (respectiv relaţiile şi comportamentele sociale pe care le dezvoltă elevul). Astfel, elevii care dezvoltă o modalitate constructivă de a-şi gestiona experienţele emoţionale (adică se adaptează în

manieră non-agresivă furiei): (a) au relaţii mai bune cu colegii şi cu profesorii decât cei ce se exprimă preponderent negativ şi (b) sunt mai competenţi din punct de vedere social (mai populari şi mai acceptaţi de către colegi) (Murphy & Eisenberg, 1997). În felul acesta, acţiunile lor exercitate asupra colegilor vor fi mai constructive, iar probabilitatea de-a genera conflicte va fi mai redusă. În concluzie, dimensiunile învăţării sunt puternic relaţionate între ele, iar *abilităţile sociale* şi *emoţionale* devin esenţiale pentru un management personal eficient şi implicit pentru optimizarea învăţării.

2. Relaţia convingeri, intenţii, acţiuni

Un alt aspect important, care face obiectul de analiză a acestui volum îl reprezintă studiul mecanismelor prin care *convingerile* şi *intenţiile* influenţează *acţiunile* profesorului. Convingerile şi intenţiile sunt „invizibile", în sensul că nu fac, decât într-o mică măsură, obiectul reflexiei noastre. De pildă, e posibil să nu realizăm faptul că, teoriile tacite pe care le avem despre evaluare impietează asupra motivaţiei pentru studiu a elevilor. Analog unui aisberg, întregul nostru eşafodaj comportamental se sprijină pe o masă importantă de elemente neobservabile (convingeri/credinţe tacite despre modul în care funcţionează atenţia, memoria, inteligenţa sau motivaţia elevului). Aceste *convingeri* generează anumite *intenţii*, care vor juca un rol semnificativ în configurarea *contextului învăţării*, în *deciziile* pe care urmează să le luăm şi *acţiunile* noastre efective. Totodată convingerile îşi vor pune amprenta şi asupra *nivelului perceput al satisfacţiei/insatisfacţiei profesionale*. De aceea, considerăm că analiza mecanismelor de producere şi întreţinere a convingerilor şi îndeosebi efectele lor asupra elevilor constituie o componentă de bază a educaţiei viitorilor dascăli. Pentru că nu este aşa, alte raporturi cu elevii va dezvolta un altfel se va raporta la elevi, un profesor, care are convingerea că rolul lui fundamental este să informeze şi *să transmită cunoştinţele* pe care le posedă în calitate de expert, comparativ cu alt profesor, preocupat ca elevii să-şi construiască în primul rând o *reprezentare pozitivă asupra ideii de învăţare* şi de educaţie.

De asemenea, credinţele (atribuirile şi interpretările) elevului îi influenţează modul de a simţi şi de a acţiona. Astfel, o notă de 6 primită în ultima zi a semestrului va fi considerată un mare succes pentru elevul care are doi de 4 la materia respectivă şi vine la şcoală cu intenţia de a trece clasa. Acest fapt, desigur va genera o trăire pozitivă,

probabil de exuberanţă. Însă, aceeaşi notă de 6, pentru elevul care are convingerea că este cel mai bun din clasă (şi are note de 9 şi 10) va însemna un mare eşec, iar trăirea va fi una de dezamăgire mergând până la experimentierea unor sentimente de înfrângere.

Tot în acest context intervin şi teoriile personale, privind *propria eficacitate*.

Studiile au constatat că unul dintre cei mai puternici indicatori ai impactului profesorului asupra motivării elevilor pentru învăţare, îl reprezintă nivelul de autoeficacitate percepută. Acest concept se referă la convingerea unei persoane despre propriile abilităţi necesare pentru atingerea obiectivelor şi a sarcinilor propuse. Cu alte cuvinte credinţa că ceea ce face are valoare, respectiv înseamnă ceva. Rolul unei astfel de teorii este mai mult decât evident pentru succesul profesional. Profesorii, care consideră că succesul şcolar al elevului se datorează inteligenţei înnăscute a copilului, mediului familial sau altor factori incontrolabili va adopta un alt fel de stil de predare şi relaţionare cu elevii, comparativ cu un educator, care consideră că efortul propriu şi strategiile utilizate este cheia pentru a-i stimula pe copii să înveţe. O credinţă puternică în eficacitatea proprie mobilizează eforturile de a rezista în faţa obstacolelor şi creşte încrederea în reuşita fiecărui elev (Bandura, 1997). În general, profesorii eficienţi atribuie prestaţiile elevilor, metodelor şi stilului propriu de predare (Schmoker, 1999). Ca atare, în situaţia în care metodele iniţiale utilizate se dovedesc ineficiente vor fi interesaţi de măsurile care pot fi luate pentru remedierea situaţiei constatate (vor încerca noi strategii, vor solicita ajutor sau vor consulta tratate/reviste de specialitate) şi nu vor ridica neputincioşi din umeri.

3. Rolul componentei motivaţionale în managementul învăţării

Rolul *componentei motivaţionale* în managementul învăţării pare de la sine înţeles. Cu toate acestea asistăm la un fenomen relativ generalizat al demotivării elevilor pentru studiu. Am putea totuşi

descoperi mai mult despre rolul motivaţiei în studiu din cercetările asupra proceselor de învăţare care au loc în afara şcolii. Din aceste studii pot fi derivate câteva concluzii:

— Învăţarea este un proces natural înnăscut al organismelor vii (APA, Grupul de Lucru al Afacerilor Educaţionale, 1997).

— Învăţarea din viaţa reală este adesea recursivă şi neliniară şi are un caracter preponderent ludic.

— Din perspectiva subiectului care învaţă, ea este autodirecţionată, şi centrată pe semnificaţii personale.

Însă, de cele mai multe ori aspectele naturale ale învăţării şi motivaţiei constatate în viaţa reală nu sunt luate în serios în contextele educaţionale. Cercetările arată că învăţarea automotivată este posibilă numai în acele contexte, care oferă oportunitatea de *alegere* şi *control*. Elevii cărora li se dă posibilitatea de opţiune şi li se permite să controleze anumite aspecte ale pregătirii lor (ca de exemplu: ce discipline opţionale să urmeze, cum şi când să studieze, şi ce rezultate să obţină) e mai probabil să dezvolte caracteristicile specifice unei *învăţări de tip autoreglat*.

4. Dezvoltarea de competenţe şi abilităţile de comunicare

Un alt aspect pe care dorim să-l accentuăm este cel al *dezvoltării de competenţe* (cognitive şi comportamentale) şi de *abilităţi de comunicare*, pe baza cărora elevii să caute şi să identifice informaţiile relevante necesare soluţionării unor sarcini punctuale. Acest lucru poate fi realizat uneori prin dezbaterea de teme/probleme de interes general, care pot merge dincolo de cadrele şcolii, fapt ce schimbă oarecum viziunea asupra predării şi învăţării. Ca atare *standardele de evaluare* ar trebui să treacă dincolo de simpla conservare a cunoştinţelor, mai precis spre evaluarea: (a) *competenţelor*, (b) a modului *de exploatare a cunoştinţelor* şi (c) a gradului de *construire a unor semnificaţii proprii* (Harmanfin 1999).

Focalizarea actuală preponderentă pe conţinut trebuie să fie contrabalansată cu *centrarea pe elev*, respectiv pe *nevoile lui de a învăţa* şi de a-şi *valida calităţile şi caracteristicile*, într-o lume complexă, în continuă schimbare. În acest sens este important ca mediul şcolar să creeze *condiţii de actualizare a eului*, fără însă a le condiţiona de performanţele educaţionale ale elevului. Una din consecinţele imediate ale schimbării motivaţiilor elevilor (îndeosebi sub influenţa mass-media (şi nu numai) o reprezintă problema

îngrijorătoare a renunţării la şcoală. Ne referim în acest context la modelele pe care le mediatizează (la modul excesiv) mass media şi care de multe ori induc ideea că nu există o corelaţie semnificativă între nivelul de popularitate, de prestigiu social şi de venituri pe care le obţine o persoană adultă şi nivelul ei de şcolarizare. În consecinţă se construieşte în mintea elevului ideea că în contextul socio-economic actual şcoala nu prea este interesantă pentru evoluţia sa ulterioară. Ryan şi Deci (2000) subliniază faptul că deseori eşecul şcolar este cauzat de eşecul asigurării sprijinului pentru *competenţă*, *autonomie şi relaţii pozitive*. În consecinţă este important ca profesorul să creeze *contexte* care să asigure şi să stimuleze elevul în direcţia implicării individuale, a efortului, a competenţei şi a unor performanţe de calitate. (Crearea de contexte favorabile învăţării va fi dezbătută la capitolul managemetul clasei.)

1.3. PROFESORUL EXPERT

Desfăşurarea eficientă a procesului de predare reclamă din partea profesorului o sumă de abilităţi de bază. Ele sunt necesare pentru a garanta desfăşurarea cu succes a activităţii de predare şi instruire şi reprezintă totodată premisele dezvoltării expertizei educaţionale. Altfel spus care sunt dimensiunile importante, pe care trebuie să le împărtăşească un profesor expert. Expertiza nu este o calitate predeterminată, ci una care se deprinde fiind dependentă de un anumit domeniu. Dobândirea expertizei nu este determinată de anumite constrângeri fixate de un anumit nivel prescris al capacităţii unei persoane. Abilităţile necesare profesorului pentru a deveni expert sunt prezentate sub forma unui model interactiv (Sternberg,). Modelul conţine 5 abilităţi de bază: abilităţile metacognitive, abilităţile de învăţare, abilităţile de gândire, abilitatea de organizare a cunoştinţelor, baza de cunoştinţe şi motivaţia. Deşi sunt prezentate separat cele 5 elemente relaţionează puternic unele cu altele. Aceste elemente sunt în bună măsură specifice unui anumit domeniu. Dezvoltarea expertizei într-un domeniu nu conduce neapărat la dezvoltarea expertizei în alt domeniu. Cu toate acestea se poate vorbi şi de un anumit transfer.

1. Abilităţile de învăţare

Abilităţile de învăţare se referă în primul rând la achiziţia de noi cunoştinţe. Abilităţile de învăţare pot fi delimitate în două mari categorii: explicite şi implicite. Învăţarea implicită are loc în condiţiile în care depunem efort pentru a învăţa, pe când învăţarea implicită are loc incidental fără a depune un efort sistematic. Exemple de abilităţi de codare pot fi: codarea selectivă, care presupune diferenţierea informaţiei relevante de cea irelevantă, combinarea selectivă, care implică relaţionarea informaţiilor relevante şi compararea selectivă, care implică relaţionarea informaţiei noi de informaţia deja stocată în memorie.

2. Abilităţile de gândire

Există trei mari categorii de abilităţi de gândire de care un profesor are nevoie pentru a ajunge expert. Abilităţile critice sau analitice, care includ complexitatea structurării materialului, analiza critică, evaluarea, comparaţia reflexivă, diferenţierea. Abilităţile creative includ: formularea de ipoteze, imaginarea unor situaţii inedite, supoziţia, creare unor produse noi, descoperirea. Abilităţile practice presupun: aplicarea, utilizarea în diverse contexte, practicarea.

3. Baza de cunoştinţe

Se întâmplă uneori să avem şansa să lucrăm alături de profesori consideraţi de excelenţă în sistemul lor educaţional. În aceste condiţii, putem gândi că „… este pur şi simplu mult mai inteligent decât mine. Ştie totul, cu siguranţă are o capacitate de memorare mult mai performantă decât am eu. N-o să ştiu niciodată atâtea informaţii cât el/ea". Dar sunt oare chiar adevărate aceste constatări?

Un studiu clasic din psihologia cognitivă a furnizat răspunsuri pertinente la astfel de situaţii-problemă. Astfel, studiul respectiv a analizat diferenţa dintre jucătorii de şah novici şi cei experţi, în ceea ce priveşte memorarea unor configuraţii particulare ale pieselor de şah. Altfel spus, celor două categorii de jucători li s-a cerut să memoreze

diferite configuraţii ale pieselor de şah, fiind evaluaţi ulterior în ce priveşte performanţele lor mnezice în aceste sarcini. Aşa cum era de aşteptat, experţii au avut performanţe superioare, dar *numai* pentru piesele aranjate în configuraţii semnificative (configuraţii care influenţează evoluţia ulterioară a jocului). În situaţia în care piesele au fost aranjate pe tabla de joc în configuraţii aleatoare, între performanţele mnezice ale celor două categorii de jucători nu au existat diferenţe semnificative (atât novicii, cât şi experţii au prezentat performanţe slabe).

Ce semnificaţie are acest studiu? În primul rând, el indică faptul că superioritatea jucătorilor experţi faţă de novici este dată de stocarea diferenţiată a configuraţiei pieselor, şi nu reflectă superioritatea memorării în general ori vreo altă abilitate cognitivă globală. Avantajul experţilor constă în faptul că au mai multe cunoştinţe domeniu-specifice: jucătorii experţi au stocat sute de configuraţii semnificative, ceea ce le permite să stocheze în continuare alte patternuri de configuraţii cu mai multă uşurinţă. Performanţa experţilor a fost studiată într-un număr mare de domenii, incluzând programarea informatică, luarea de decizii în domeniul judiciar, diagnosticul medical, etc., chiar şi cursele pentru persoanele cu handicap. Toate studiile au ajuns la aceeaşi concluzie, şi anume că principalul avantaj al experţilor faţă de novici constă faptul că dispun de mai multe cunoştinţe în domeniul lor de expertiză.

Experţii nu sunt superiori novicilor în general, în ceea ce priveşte baza biologică a memoriei sau abilităţile cognitive generale. Profesorii experţi deţin cunoştinţe extensive, achiziţionate prin experienţă, pe care le utilizează în înţelegerea şi rezolvarea de probleme. Nu cantitatea de experienţă în sine contează în această ecuaţie, ci mai ales reflecţia continuă asupra experienţei noastre într-un anumit domeniu profesional (ceea ce susţine conceptul de „practician reflexiv"). Este vorba nu de o determinare genetică sau de „cum ne-am născut", ci de cunoştinţe pe care le putem achiziţiona dacă suntem dispuşi să „muncim" pentru a deveni profesori experţi.

3.1. Tipuri de cunoştinţe-experte

În primul rând, profesorii experţi deţin cunoştinţe de specialitate – cunoştinţe din domeniul pe care îl predau. Sunt cunoştinţe acumulate în timpul studiilor universitare sau prin experienţe de învăţare în afara şcolii.

În al doilea rând, profesorii au nevoie de cunoştinţe de pedagogie – cunoştinţe despre cum anume să predea. Putem include aici cunoştinţe despre cum anume să creştem motivaţia elevilor, informaţii despre managementul comportamental al elevilor, cum anume să elaborăm şi aplicăm testele de cunoştinţe, etc.

În al treilea rând, profesorii experţi au nevoie de cunoştinţe de metodica specialităţii, în cazul de faţă cunoştinţe despre cum anume se poate desfăşura predarea-învăţarea psihologiei în liceu.

3.2. Organizarea cunoştinţelor de expert

Diferă novicii de experţi în ceea ce priveşte organizarea şi stocarea cunoştinţelor? Aparent, această întrebare pare să nu aibă răspuns, deoarece cunoştinţele reprezintă o entitate mentală iar organizarea lor pare a fi de neaccesat. Totuşi, răspunsul la această întrebare este oferit de către psihologi, prin monitorizarea utilizării cunoştinţelor de experţi/novici în timpul rezolvării de probleme şi analiza diferenţelor rezultate.

Un studiu realizat de Chi, Feltovich & Glaser (1981) sugerează ideea că experţii şi novicii grupează problemele de fizică în mod diferit. În general, experţii sunt mai senzitivi la structura de profunzime a problemelor – grupează problemele în funcţie de principiile fizice relevante pentru soluţia problemei. În contrast cu aceştia, novicii sunt mai senzitivi faţă de structura de suprafaţăgrupează problemele în funcţie de detaliile menţionate în enunţ. Generalizând, aceste rezultate sugerează faptul că experţii diferă de novici nu doar în ce priveşte cantitatea sau baza de cunoştinţe, ci în egală măsură prin maniera în care îşi organizează aceste cunoştinţe.

Pentru un profesor, a fi senzitiv faţă de structura de adâncime poate însemna, de exemplu, identificarea stimei de sine scăzute şi a sentimentului lipsei de valori personale pe care le maschează o problemă de vorbire a unui anumit elev. La rândul ei, stima de sine scăzută poate provoca probleme comportamentale care le dublează pe cele de vorbire. Un profesor centrat doar pe structura de suprafaţă a situaţiei vede problema comportamentală ca fiind determinată exclusiv de lipsa de disciplină sau disobedienţă. Acest mod de conceptualizare a situaţie poate explica un posibil eşec în rezolvarea eficientă a problemei.

2. PARADIGMELE PSIHOLOGIEI EDUCAŢIONALE

Scopul cercetării în psihologia educaţională constă în analiza riguroasă a factorilor responsabili de problemele specifice contextului educaţional. Aceste probleme pot fi mai evidente, sau mai puţin transparente. În acest scop se recurge la o serie de metode obiective, urmărind să testeze aceşti factori care influenţează procesele de învăţare şi instruire (McCombs, 2003). Paradigma este o construcţie teoretică larg acceptată, de către o comunitate ştiinţifică, pe baza căreia sunt organizate şi interpretate informaţiile dintr-un anumit domeniu. Ele oferă cercetătorilor un mod coerent de a înţelege lumea. Paradigmele cuprind elemente de natură *teoretică*, *instrumentală* şi *metodologică*. Ele sunt realizări ştiinţifice, universal recunoscute care, *pentru o anumită perioadă*, oferă probleme şi soluţii model unei comunităţi de practicieni. Astfel, cercetarea şi înţelegerea fenomenelor din psihologia educaţională este ghidată de diverse paradigme.

Să ilustrăm câteva din explicaţiile şi aplicaţiile pe care le oferă două din paradigmele importante din psihologie cu impact major asupra învăţării şi predării. Este vorba de paradigmele: behavioriste, cognitiviste şi social constructiviste.

1. Paradigma behavioristă

Paradigma *behaviorist-asociaţionistă* a influenţat o bună perioadă de timp convingerile profesorilor privind activitatea de predare şi evaluare. Una din premisele majore ale acestei paradigme este că oamenii învaţă pe bază de asociaţii, (adică o anumită stimulare produce (prin asociere repetată) un răspuns/reacţie din partea subiectului). Exemplul cel mai cunoscut îl reprezintă clasicul experiment al lui Pavlov, în care se constituie o asociere între un stimul neutru (sunet, lumină) şi reacţia de salivaţie a câinelui. Învăţarea conform modelului behaviorist este asimilată unui proces continuu de achiziţie a unor asociaţii. Astfel, asocierea repetată a comportamentelor de implicare a elevului în activităţile clasei cu obţinerea de întăriri pozitive va facilita activitatea de învăţare a acestuia. Tributar unei astfel de teorii, profesorul, la clasă va fi cel care: (a) oferă/transmite conţinuturile de învăţat, (b) structurează şi organizează informaţia (c) face comentarii şi aduce completări la conţinuturile din manuale. Ca atare, rolul elevului devine unul predominant *pasiv*, achiziţionând *nemediat* informaţiile predate, adică fără să fie solicitat să le proceseze/elaboreze. Chiar şi în ziua de azi multe din metodele de predare, obiectivele didactice, planurile de

învăţământ şi de evaluare rămân tributare moştenirii unei gândiri de tip behaviorist-asociaţionist. Totuşi, o astfel de abordare are implicaţii importante în managementul clasei. Astfel de implicaţii vor fi tratate pe larg în capitolul consacrat acestei teme.

2. Paradigma cognitivistă

Spre deosebire de perspectiva behaviorist-asociaţionistă, *paradigma cognitivistă* a învăţării propune explicaţii alternative ale mecanismelor achiziţiei de cunoştinţe. Astfel, accentul se mută pe:

(a) analiza proceselor mentale (alocare de resurse atenţionale, memorare, organizare de cunoştinţe, categorizare, luare de decizii etc.) mai degrabă decât pe cuantificarea performanţelor (produsele învăţării)

(b) analiza sarcinilor de învăţare

(c) procesul de construire a sensului propriu a cunoştinţelor predate prin procesarea de adâncime a informaţiei (Miclea şi Lemeni, 1998).

(d) identificarea strategiilor de planificare, automonitorizare şi evaluare pe care le utilizează elevii pe parcursul învăţării.

Dintr-o astfel de perspectivă, procesul de învăţare devine unul de adaptare continuă a noilor informaţii la contexte din ce în ce mai complexe şi variate. Desigur în situaţia în care noile informaţii nu corespund contextelor existente, acestea urmează a fi adaptate şi integrate noilor solicitări.

Prin faptul că este o paradigmă care (a) s-a impus în ultimii 30 de ani şi (b) are consecinţe dintre cele mai importante asupra activităţii de învăţare, ne propunem să ilustrăm câteva din aporturile pe care le are în educaţie. Desigur că o cea mai semnificativă secţiune a acestor consideraţii va fi reluată în capitolele care tratează învăţarea şi motivaţia.

(I) 2.1. Implicaţii ale paradigmei cognitiviste.

Nicio psihologie, indiferent cât de interesantă ar fi, nu este utilă,

decât dacă poate răspunde la situaţii şi probleme reale de viaţă şi deci să ofere soluţii viabile privind optimizarea funcţionării noastre cotidiene. Pornind de la această constatare generică formulăm două întrebări, privind aportul pe care poate să-l aducă psihologia cognitivă în proiectarea procesului educaţional:

(a) „Ce strategii specifice de predare şi învăţare se pot concepe pe baza principiilor psihologiei cognitive? şi

(b) Ce aduce în plus această paradigmă în înţelegerea şi optimizarea contextului educaţional, comparativ cu perspectivele anterioare?"

Principalele aplicaţii ale perspectivei cognitive în educaţie:

— Accentuarea rolului activ al elevului în învăţare – utilizarea de strategii de memorare. Aceste strategii pot fi simple, cum ar fi repetarea materialului (ceea ce presupune de cele mai multe ori o prelucrare superficială) sau strategii complexe, de elaborare şi organizare (însoţite de o prelucrare de adâncime).

— Importanţa autoreglării în învăţare – (autoreglarea va face obiectul de studiu al modulului următor)

— Înţelegerea mai nuanţată a diferenţelor individuale. O eroare în rezolvarea unei sarcini poate să se datoreze nu doar lipsei anumitor structuri cognitive (Piaget), ci unei varietăţi de factori: de la neatenţie, capacitate redusă a ML (memoria de lucru), lipsa unor strategii eficiente de memorare, la capacitatea redusă de reactualizare, sau de monitorizare şi control al învăţării.

— Rolul profesorului este de facilitare a învăţării prin:

— Organizarea materialului: scheme de organizare (Advance organizers, Ausubel, 1978), modele conceptuale (Mayer, 1987), modele ierarhice (Gagne, 1975.

— Elaborare: sugerarea unor analogii sau mnemotehnici.

— Implicarea activă a elevilor în sarcini autentice de învăţare: problematizări, întrebări care solicită prelucrarea superioară a materialului, furnizare de exemple şi aplicaţii, testare a cunoştinţelor pe bază de proiecte.

Temă de reflecţie nr. 5

Gândiţi-vă la câteva aplicaţii educaţionale pornind de la principalele asumpţii ale perspectivei cognitive asupra învăţării

	Teoria behavioristă	Teoria cognitivistă
Structuri centrale	Structura de contingenţe. Învăţarea reprezintă schimbarea în rata de răspuns.	Structura problemei. Învăţarea repr modificare a regulilor şi utilizate pentru rezolvarea
Scopul intervenţiilor	Predicţia şi controlul comportamentului	Modificarea rep pentru creşterea eficienţe rezolutiv.
I) Rezultatul învăţării	Răspunsul „bun”.	Utilizarea „proces utilizarea de reguli pentr de probleme cu efort mai

2.1.2. *Asumpţii ale paradigmei cognitiv-educaţionale*

În cele ce urmează prezentăm câteva din asumpţiile de bază ale paradigmei cognitive şi relevanţa lor pentru educaţie.

1. *Elevii procesează în mod activ informaţia*. Astfel ei relaţionează informaţiile noi pe care le aud sau le citesc cu cele deja dobândite. Totodată clasifică, pun în corespondenţă, emit predicţii şi ipoteze, interpretează şi relaţionează informaţiile studiate. Dată fiind varietatea activităţilor prin care poate fi procesat conţinutul receptat, ceea ce învaţă elevii depinde nu doar de conţinutul propriu-zis, ci şi de ceea ce cunosc în prealabil şi de modul în care relaţionează informaţia receptată cu baza de cunoştinţe de care dispun. În

Pentru a facilita astfel de activităţi este indicat ca profesorul să selecteze cât mai multe materiale relevante pentru elevi sau cu conţinuturi apropiate de preocupările lor. Pentru a facilita şi a ghida învăţarea activă se pot utiliza metode ca de ex.: adresarea de întrebări, reflectarea critică asupra conţinuturilor parcurse, argumentarea unor interpretări, interpretarea de roluri. În modul acesta elevii vor achiziţiona nu doar nişte cunoştinţe inerte ci şi *modalităţi de*

interogaţie, *de reflexie* sau *de argumentare* pe care le pot sugera aceste informaţii.

2. *Cunoştinţele anterioare sunt un preambul important al nivelului procesărilor actuale*. Aspectele care suscită atenţia, sunt percepute sau reamintite, strategiile rezolutive sau de citire sunt în bună măsură influenţate de baza de cunoştinţe de care dispunem. Citirea este mai eficientă când noile informaţii, care urmează să le învăţăm sunt ancorate baza de cunoştinţe de care dispunem. Este important ca profesorul să dezvolte metode, prin care: (a) să testeze nivelul cunoştinţelor elevilor, specifice unei anumite teme (prin: pretestare, chestionare, scrierea unor scurte comentarii privind tema subiectul ce urmează să o dezvolte), iar ulterior (b) să ajusteze conţinuturile predate în funcţie de aceste date.

3. *Gradul de achiziţie a noilor informaţii este dependent de relevanţa acestora*. Psihologii fac distincţie între diverse categorii de stimulări. Spus foarte simplu, stimulii sunt variaţii ale mediului extern sau intern (evenimente, lucruri, persoane, amintiri, gânduri, imagini) care determină reacţii din partea subiectului. Unii din stimulii cel mai frecvent întâlniţi în şcoală sunt: solicitarea profesorului de a scoate o foaie de hârtie, distribuirea de materiale pentru rezolvarea unor sarcini, adresarea de întrebări la sfârşitul lecţiei, etc. Pe lângă reacţiile generice pe care le provoacă apariţia unor astfel de stimuli există şi o interpretare personală a semnificaţiei acestora. Instrucţiunea: „scoateţi o foaie de hârtie" poate fi interpretată de unii elevi drept pedeapsă primită ca urmare a unor performanţe slabe de care dau dovadă, iar de către alţii drept oportunitate de a-şi demonstra cunoştinţele pe care le-au învăţat. (acumulat.) Tot astfel, o anumită întrebare poate stimula gândirea sau încercarea de argumentare la anumiţi elevi, pe când altora să nu le suscite câtuşi de puţin interesul. Psihologia cognitivă subliniază importanţa aspectului *interpretării evenimentelor*. Astfel, din perspectivă cognitivă, citirea şi memorarea sunt considerate procese de construcţie. Citirea eficientă este o activitate interactivă şi interpretativă, şi nu pasivă sau receptivă. Ca atare, sensul nu este ceva care „există" în lectura profesorului sau în text, în „semne"; ci se constituie mai degrabă ca rezultat al unor acte umane de procesare a elevului (Givón, 1989; Wittgenstein, 1953).

Există câţiva factori de care depinde relevanţa informaţiei. Unii factori ţin de elev: (a) de interesele pe care le are într-un anumit

domeniu, (b) de modul în care raportează informaţia citită la ceea ce ştie deja. Alţi factori se referă la strategiile profesorului de implicare şi motivare a elevului în învăţare: (a) în ce măsură poate adapta profesorul un subiect la preocupările elevului? (b) în ce măsură utilizează activităţi preferate de elev (proiecte, jocuri sau scrieri) pentru a-i capta interesul şi a facilita asimilarea informaţiei? Desigur semnificaţia derivă din mixajul temei de discuţie, activităţilor realizate şi bazei de cunoştinţe iniţiale. În modul acesta semnificaţia se construieşte împreună prin interacţiunile continue profesor-elev.

4. Dobândirea de strategii de învăţare este la fel de importantă ca şi dobândirea de cunoştinţe. La întrebarea „ce este predarea?" răspunsul clasic este „transmiterea de informaţii". Cu alte cuvinte fiecare nouă generaţie învaţă ceea ce au descoperit generaţiile anterioare. Din perspectiva psihologiei cognitive o astfel de opinie este discutabilă, dat fiind faptul că ignoră procesul de *învăţare activă*. A învăţa cum să învăţăm (metaânvăţarea) devine în consecinţă mai important decât acumularea de cunoştinţe (inerte, pasive).

Bruner () afirmă că, pentru a utiliza eficient cunoştinţele, trebuie „traduse în limbajul în care este formulată problema". Multe din cunoştinţele vehiculate în şcoală, (de altfel utile!) nu ne spun aproape nimic despre mecanismele intime şi factorii intrinseci prin care au dobândit acest statut (de informaţii cărora li s-a ataşat valoarea de adevăr). Abordarea cognitivă pune accentul pe procesarea de adâncime, mai precis pe modul în care elevii avansează ipoteze, identifică mecanismele sau cauzele producerii unor evenimente, analizează motivele mai puţin transparente ale unor acţiuni. Dintr-o astfel de perspectivă, sarcina profesorilor devine una de stimulare a curiozităţii epistemice, de formare a abilităţii de gândi în mod critic şi de motivare a elevilor pentru învăţare.

În consecinţă, metodele de predare pot include întrebări la care elevii sunt provocaţi: (a) să emită predicţii („*ce s-ar întâmpla dacă*…?"), (b) să evalueze valoarea de adevăr a unor informaţii şi (c) să argumenteze evaluările făcute („*de ce credeţi că*…?", „cum argumentaţi faptul că…? şi probleme care solicită identificarea de către elevi a unor soluţii inedite („*imaginaţi-vă că*…"). În fiecare din fazele acestor triplete – predicţie, evaluare, rezolvare de probleme – scopul este nu doar prezentarea unor informaţii, date şi cifre, ci dezvoltarea capacităţii de analiză, de gândire critică şi de transfer al informaţiilor.

5. Procesările cognitive se automatizează prin repetiție.

Procesările automatizate sunt operaţii, care nu pot fi sesizate în mod direct, ci numai pe baza efectelor pe care le au asupra comportamentelor observabile. Ele comportă câteva caracteristici de bază: (a) sensibilitate redusă la controlul conştient; (b) absenţa intenţionalităţii; (c) alocarea unei cantităţi minime de resurse atenţionale, (d) interferenţă redusă cu alte procesări care au loc simultan (Thurlow & van den Broek, 1996). Există doi factori implicaţi în mod invariabil în dezvoltarea şi facilitarea unui proces automatizat: *repetiţia* şi *structura relativ stabilă a sarcinii*. Practica repetată a unei sarcini, reduce progresiv gradul de efort investit în rezolvarea acesteia. Totodată face posibilă orientarea resurselor cognitive disponibilizate în direcţia unor procesări de nivel superior. Datorită intervenţiei a doua categorii de constrângeri: (1) volumul limitat al resurselor cognitive de care dispune un subiect la un moment dat şi (2) necesitatea realizării unor procesări simultane, o cantitate importantă din aceste prelucrări au loc în mod cvasiautomat, implicând o alocare minimală a resurselor de procesare. Ele nu sunt circumscrise limitelor introspecţiei noastre, dar pot fi evidenţiate prin consecinţele lor asupra comportamentului.

Automatizarea este un proces care necesită resurse importante de timp. Astfel unul din scopurile învăţării îl reprezintă facilitarea dezvoltării unor abilităţi de procesare rapidă şi automatizată a informaţiei de către elevi (prin achiziţia de subrutine şi algoritmi). Acest lucru va disponibiliza resursele cognitive în direcţia procesărilor de adâncime. Însă alături de automatizare şi rapiditate procesele cognitive trebuie să fie fluente şi flexibile.

6. Cea mai eficientă formă de motivaţie pentru învăţare este cea intrinsecă. Elementele motivatoare care stârnesc interesul, curiozitatea şi dorinţa de descoperire a elevilor sunt în principal conţinuturile ambigue, paradoxale, neterminate sau incerte. Alocăm resursele cognitive suplimentare procesării conţinuturilor parcurse până în momentul în care subiectul dezbătut devine clar, finalizat şi sigur. Realizarea clarităţii reduce nivelul de activare cognitivă, ca atare şi disponibilul de resurse atenţionale şi mentale.

Din perspectiva psihologiei cognitive, dezvoltarea cognitivă şi învăţarea este determinată în mare parte de interacţiunea subiectului cu mediul. Când experienţa ne confirmă cunoştinţele disponibile,

structurile noastre mentale devin mai stabile. Dacă noile experienţe nu sunt congruente cu achiziţiile anterioare, aceste conţinuturi urmează să fie reorganizate în funcţie de noile experienţe. Conflictul dintre un mod consacrat de gândire şi noile experienţe devine premisa dezvoltării şi modificării cognitive. Conflictul nu constituie doar baza pentru dezvoltarea intelectuală ci devine element motivator deoarece copiii au tendinţa să îşi compare în permanenţă modalităţile actuale de gândire cu experienţele anterioare şi cu gândirea celorlalţi.

7. Există diferenţe între elevi privind capacitatea de procesare şi de stocare a informaţiei. Unii elevi vor excela în memorarea şi redarea fidelă a unei liste lungi de evenimente/autori sau în reţinerea unor denumiri geografice, chimice. Alţii s-ar putea să întâmpine dificultăţi în a memora astfel de informaţii; în schimb s-ar putea să fie mai performanţi în înţelegerea şi reţinerea semnificaţiilor evenimentelor relatate sau citite. De asemenea, pot fi înregistrate diferenţe între elevi la nivelul abilităţilor metacognitive; astfel unii elevi vor fi mai conştienţi de modul lor de procesare şi implicit vor monitoriza mai facil înţelegerea celor citite.

În concluzie, principiile psihologiei cognitive devin cu atât mai valoroase, cu cât pot fi aplicate la propria activitate de predare.

3. Paradigma socio-constructivistă (*Cobb*, *1994*, *Brunning*, *1995*)

Curentul care a stat la baza acestei abordări a învăţării este postmodernismul. La nivelul constructivismului, curentul postmodernist aduce o modificare a ideii că locusul cunoştinţelor se află în interiorul persoanei. Învăţarea şi procesul de construire a sensului sunt procese sociale prin excelenţă, la aceasta contribuind activităţile şi instrumentele culturale, de la sistemele de simboluri, la limbă şi artefacte (Palinesar, 1998)

Învăţarea are la bază interacţiunea dintre procesele cognitive individuale şi cele sociale (accentul fiind pus pe procesele sociale).

Mecanismele implicate sunt:

a) *conflictul sociocognitiv* (bazat în mare parte pe teoria lui Piaget şi a discipolilor).

— Rolul interacţiunilor sociale este doar de a genera conflictul cognitiv, care determină o stare de dezechilibru şi forţează individul să-şi modifice schemele existente.

— Studii care investighează teoria conflictului sociocognitiv aduc o serie de nuanţări. Bell şi colaboratori (1985) respectiv Forman

& Kraker (1985) au demonstrat importanţa participării active şi influenţa statutului social în cadrul grupului asupra beneficiului pe care interacţiunea cu copiii de aceeaşi vârstă o are asupra învăţării. Ei trebuie să fie activ antrenaţi în activitatea de rezolvare de probleme şi să existe o interacţiune verbală între ei. De asemenea, dacă diferenţa de expertiză este prea mare copiii tind să preia soluţia, fără să o analizeze în mod critic, fără a participa la procesul de construcţie.

— Damon, (1984) arată că natura modificării pe care copiii trebuie să o facă influenţează, de asemenea, diferenţiat modul în care ei beneficiază de pe urma interacţiunilor sociale – dacă este o modificare de perspectivă, copiii beneficiază mai mult de pe urma interacţiunii cu copii de aceeaşi vârstă, în timp ce pentru dobândirea unei noi deprinderi este mai benefică interacţiunea cu o persoană mai experimentată.

b) *co-construcţia cunoştinţelor* (*internalizarea*) (având la bază teoria lui Vâgotsky). Funcţionarea cognitivă individuală nu este derivată doar din interacţiunea socială, ci este un produs al acestei interacţiuni:

— Dezvoltarea individuală şi funcţionarea mentală superioară îşi au originea în interacţiunile sociale. Participarea la activităţi comune de rezolvare de probleme duce la internalizarea efectelor activităţii comune astfel încât persoana acumulează noi strategii şi cunoştinţe despre lume şi cultură. În acest sens interacţiunile productive sunt cele care orientează instrucţia spre ZPD (zona proximei dezvoltări, Vâgotsky, 1978).

— Funcţionarea, atât în plan social, cât şi individual, este mediată de simboluri (artefacte, semne, limbă, mnemotehnici, scheme, diagrame, produse artistice) care facilitează co-construcţia cunoştinţelor şi în acelaşi timp sunt mijloace internalizate care vor sta la baza activităţilor individuale ulterioare de rezolvare de probleme.

— Înţelegerea relaţiei complexe dintre aspectele individuale şi cele sociale trebuie privită din perspectivă developmentală (filogenetică, culturală/antropologică, ontogenetică şi microgenetică).

— Dependenţa învăţării de contextul sociocultural în care se desfăşoară, separarea individului de influenţele sociale este imposibilă. În acest sens şcoala trebuie privită ca un sistem cultural, iar şcolarizarea ca un proces cultural (de culturalizare), în care elevii şi profesorii construiesc şi îşi integrează cultura şcolii (Matusov, 1997).

Educaţia din perspectivă socio-constructivistă:

— Conceperea şcolilor sub forma unor comunităţi de învăţare (Brown, Campione, 1994), în care responsabilitatea pentru învăţare este individuală, dar ea se realizează practic prin participare la rezolvarea în grup a sarcinilor, prin interacţiune, negociere şi colaborare (Billet, 1995).

— Evaluarea ia forma evaluării dinamice, luând în considerare influenţa socială, spre deosebire de evaluarea tradiţională care încerca să reducă la minim, prin practicile utilizate, contribuţia socială la determinarea produselor învăţării.

— Şcoala este sensibilă la diferenţele culturale ale elevilor (o şcoală pentru toţi elevii). Explicaţii socioculturale ale ineficienţei şcolii în a răspunde necesităţilor elevilor: a) discontinuitatea dintre culturi (valori, atitudini, convingeri) între casă şi şcoală, b) diferenţe de comunicare, c) interiorizarea stereotipurilor negative de către o minoritate şi conceptualizarea şcolii ca un teren al opoziţiei şi rezistenţei, d) probleme de relaţionare, cum ar fi eşecul de construire a încrederii între profesor şi elev.

Temă de reflecţie nr. 6

Care ar fi caracteristicile unei clase care funcţionează ca o „comunitate de învăţare", pornind de la asumpţiile perspectivei socio-constructiviste asupra învăţării?

Rezumat

Psihologia educaţională este un domeniu aflat la confluenţa di educaţiei. Ea se supune, pe de o parte, rigorii teoriilor şi cercetării ştiinţ psihologiei şi pe de altă parte încearcă să aplice aceste teorii la problemele le ridică practica educaţională. Există mai multe paradigme pe baza cărora activitatea educaţională a profesorului în clasă. Paradigma behavi cognitivistă şi paradigma constructivistă…

Test de autoevaluare nr. 1

1. Identificaţi principiile de realizare a unui studiu experiţi – novici. Discutaţi pe un exemplu concret din domeniul muzical.

2. Prezentaţi principalele asumpţii ale paradigmei cognitiv-educaţionale

3. Pornind de la diferenţele cognitive dintre experţi şi novici pe un domeniu de cunoştinţe arătaţi în ce fel pot deveni novicii experţi.

4. Discutaţi şi exemplificaţi relaţia convingeri, intenţii, acţiuni…

Lucrare de verificare nr. 1

1. Alcătuiţi un eseu (o pagină) cu titlul – Profesorul expert. 3 puncte

2. Stabiliţi şi descrieţi principalele paradigme ale psihologiei educaţionale.

3 puncte

3. Care sunt sarcinile principalele contribuţii ale cercetărilor educaţionale actuale în învăţare şi predare?

3 puncte N.B. Un punct se acordă din oficiu.

Bibliografie minimală:

Ionescu, M. şi colab. (1998). Educaţia şi dinamica ei. Ed. Tribuna învăţământului. Cluj-Napoca.

Lemeni, G. (2002). Surse de acurateţe şi iluzie în monitorizarea metacognitivă, Creier, Cogniţie, Comportament, (3), 283 – 304.

Miclea, M. (1999). Psihologie cognitivă. Ed. Polirom. Iaşi.

Mih, V. (2004). Înţelegerea textelor. Aplicaţii în domeniul educaţional. Ed ASER, Cluj-Napoca.

Radu, I. (1977). Psihologie şcolară. Ed. Ştiinţifică, Bucureşti

Radu, I. şi colab. (1992). Introducere în psihologia contemporană. Cluj-Napoca.

Modulul nr. 2. Abordări ale învăţării

Scop general: Cunoaşterea principalelor teorii ale învăţării şi aplicaţiile educaţionale ale acestora.

Obiectivele modulului:

Acest modul este dedicat descrierii şi analizei principalelor

teorii ale învăţării şi ale aplicaţiilor educaţionale ale acestora. Prima parte a modulului vizează trecerea în revistă a teoriilor generale ale învăţării, cu precădere a celei behavioriste, cognitive şi socio-constructiviste. A doua parte a acestui modul detaliază modelel specifice ale învăţării, cu accent pe citit şi scris. Este analizat modelul conexionist al cititului cu cele patru tipuri de procesoare: ortografic, de semnificaţie, fonologic şi de context (Seidenberg & McClelland, 1989). Se vor discuta etapele achiziţiei citirii precum şi implicaţiile lor educaţionale. Procesul de scriere este abordat prin prisma contextului în care se desfăşoară, a caracteristicilor persoanei care scrie şi a practicilor educaţionale pentru dezvoltarea acestui tip de abilitate.

Cadrul general

Teoriile care s-au impus în literatura de specialitate relativ la învăţare reprezintă abordări diferite ale mecanismelor generale care stau la baza acestui proces. Behavioriştii accentuează importanţa relaţiei stimul – răspuns în învăţare şi reduc la minimum rolul procesărilor cognitive. Cognitiviştii acordă un rol major procesărilor informaţionale care au loc între imput şi output, punând astfel un accent mare pe ceea ce se întâmplă în „cutia neagră". Teoria socială a învăţării accentuează rolul pe care îl are în procesul de învăţare experienţa socială a unei persoane.

Procesul de învăţare vizează conţinuturi diferite: cunoştinţe, atitudini, deprinderi, comportamente, etc. Sarcinile şcolare sunt însă circumscrise de domenii academice care impun un anumit specific procesului de învăţare. Capitolul de faţă încearcă să trateze două nivele de analiză diferite ale procesului de învăţare şi a impactului pe care teoriile evidenţiate îl au asupra procesului educaţional.

O primă analiză vizează mecanismele generale ale învăţării identificate de teoriile învăţării şi impactul lor asupra procesului educaţional în ansamblu, iar al doilea nivel de analiză vizează învăţarea pe domenii specifice, cu conţinuturile şi mecanismele sale particulare.

Secţiune 8.02 1. CONCEPTUL DE ÎNVĂŢARE

Aproape fiecare aspect al vieţii noastre zilnice implică învăţarea şi rezolvarea de probleme. Chiar dacă suntem la locul de muncă, studiem, practicăm diferite sporturi, vizionăm un film sau ascultăm muzică, învăţăm şi aplicăm cunoştinţele noastre generale, în mod continuu. Procesul achiziţionării de comportamente, informaţii şi

strategii precum şi utilizarea sau transferul acestora în diferite contexte de viaţă începe din primele luni de viaţă şi continuă pe tot parcursul traseului existenţial. Învăţarea are loc în familie, la şcoală, în curtea şcolii, cu prietenii din afara şcolii, la locul de muncă şi în timpul liber.

Înainte de a merge mai departe, să definim doi termeni cheie pe care îi veţi întâlni de-a lungul cărţii: învăţarea şi rezolvarea problemelor. Învăţarea se referă la căpătarea de cunoştinţe prin interacţiunea cu, şi observarea lumii fizice şi a fiinţelor care o populează. De exemplu, învăţăm despre cauză şi efect, aptitudini sociale şi interpersonale, legi şi reguli, informaţii despre ştiinţă, tehnologie şi afaceri. Rezolvarea problemelor se referă la aplicarea cunoştinţelor pentru a obţine rezultatul dorit. De exemplu, ne folosim aptitudinea de a rezolva probleme (de a găsi soluţii) pentru a obţine o porţie de îngheţată în plus după masa de duminică; pentru a repara o jucărie stricată; pentru a ne face prieteni; pentru a trece de examenele de la şcoală; să producem un venit care să ne satisfacă nevoile. Deci, în linii generale, învăţarea se referă la folosirea acestei abilităţi.

1. Definiţia învăţării

Aproape fiecare aspect al vieţii noastre zilnice implică învăţarea şi rezolvarea de probleme. Chiar dacă suntem la locul de muncă, studiem, practicăm diferite sporturi, vizionăm un film sau ascultăm muzică, învăţăm şi aplicăm cunoştinţele noastre generale, în mod continuu. Procesul achiziţionării de comportamente, informaţii şi strategii precum şi utilizarea sau transferul acestora în diferite contexte de viaţă începe din primele luni de viaţă şi continuă pe tot parcursul traseului existenţial. Învăţarea are loc în familie, la şcoală, în curtea şcolii, cu prietenii din afara şcolii, la locul de muncă şi în timpul liber.

În mod normal, majoritatea cercetărilor care se ocupă cu învăţarea şi rezolvarea de probleme s-au concentrat asupra perioadei educaţiei obligatorii. Un număr redus de cercetători au examinat procesul învăţării la locurile de muncă, în pauză sau în timpul activităţilor din timpul liber. Unii scriitori au propus un argument curios, cum că, copiii pot învăţa mai multe în afara şcolii decât în sala de clasă. Acest lucru nu este surprinzător, de vreme ce copiii petrec de trei ori mai mult timp în afara şcolii decât la şcoală (J. S. Brown, el. al. 1989; Hawkins el. al. 1987; Whitaker 1995). În acest capitol, începem

totuşi studiul învăţării la un mod general, pentru a sublinea aspectele comune ale acestora, ca în capitolele următoare să ne îndreptăm atenţia spre şcoală şi clasă.

Înainte de a merge mai departe, să definim doi termeni cheie pe care îi veţi întâlni de-a lungul cărţii: învăţarea şi rezolvarea problemelor. Învăţarea se referă la căpătarea de cunoştinţe prin interacţiunea cu, şi observarea lumii fizice şi a fiinţelor care o populează. De exemplu, învăţăm despre cauză şi efect, aptitudini sociale şi interpersonale, legi şi reguli, informaţii despre ştiinţă, tehnologie şi afaceri. Rezolvarea problemelor se referă la aplicarea cunoştinţelor pentru a obţine rezultatul dorit. De exemplu, ne folosim aptitudinea de a rezolva probleme (de a găsi soluţii) pentru a obţine o porţie de îngheţată în plus după masa de duminică; pentru a repara o jucărie stricată; pentru a ne face prieteni; pentru a trece de examenele de la şcoală; să producem un venit care să ne satisfacă nevoile. Deci, în linii generale, învăţarea se referă la folosirea acestei abilităţi.

2. Modificările comportamentale

Ideea referitoare la schimbările pe le implică învăţarea ia timp. Pentru a măsura învăţarea comparăm modul în care organismul reacţionează la un moment dat cu alte momente în care apar reacţii similare. Ceea ce contează în procesul învăţării este schimbarea comportamentală şi nu schimbările fizice. La fel şi elasticitatea care apare ca rezultat al schimbărilor fiziologice în mărirea muşchilor sau în eficienţa circulaţiei şi a procesului de respiraţie.

Comportamentul se referă la acţiuni musculare şi glandulare şi la combinaţiile acestora. Unul din comportamentele pe baza cărora putem determina dacă au avut loc schimbări permanente ale comportamentului este cel verbal, mai precis scris-cititul. Schimb de la „la-la" la „ta-ta", de la un eseu despre „Cum mă simt astăzi" la unul despre „Meditaţie transcendentală" şi de la a scrie „şşcoală" la „şcoală" ne conduce la a spune că învăţarea sprodus. Comportamentul deschis de a vorbi scrie şi mişca şi plăcea ne permite să studiem comportamentul fiziologic legat de interesul nostru de a gândi, simţii, de a ne aminti, de a ne rezolva problemele, de a crea, etc. Comportamentul deschis al organismului este întotdeauna un început. Unii psihologi consideră comportamentul fiind un indiciu pentru a deduce ce se petrece în mintea unei persoane, aceştia sunt numiţi psihologi cognitivi sau de cunoaştere. Dar psihologii trebuie să observe

comportamentul corect pentru a determina dacă schimbarea a apărut. Tipic, în învăţarea în şcoală schimbarea în comportament se referă la abilitatea de a-şi aminti şi a înţelege anumite lucruri.

3. Învăţarea şi experienţa

Ultima componentă a învăţării este cea de rezultat al experienţei. Termenul de experienţă limitează învăţarea. Aşadar dacă o persoană ridică o greutate de 50 kg în cele din urmă o va face din ce în ce mai lent şi în final va fi incapabil să o ridice. Schimbarea în comportamentul persoanei se va produce datorită oboselii care este un proces fiziologic. Când o persoană intra într-o cameră întunecoasă vede treptat din ce în ce mai clar. Această schimbare în capacitatea comportamentală a persoanei rezultată din dilatarea pupilei şi din schimbările fotochimice din retină, nu reprezintă învăţare.

4. Învăţarea şi maturarea

Un alt proces care produce schimbări este maturarea. Schimbările comportamentale sunt atribuite maturării, dacă se referă la modificări, care apar în procesul normal de creştere şi dezvoltare fiziologică a organismului. Mersul şi vorbitul se dezvoltă la fiinţele umane, mai mult datorită maturării decât învăţării. Un anumit nivel de maturare este necesar pentru învăţarea vorbirii deşi experienţa de a vorbi cu adulţi este necesară pentru a acumula pregătirea pentru maturizare. După tipurile de schimbări (acele rezultate din procesele fiziologice, mecanice şi de maturizare) au fost excluse din categoria celor care reflectă învăţarea.

Teoriile relativ la învăţare se bazează pe analiza mecanismelor generale care stau la baza acestui proces. Astfel:

(a) Behavioriştii accentuează importanţa relaţiei stimul – răspuns în învăţare şi reduc la minimum rolul procesărilor cognitive.

(b) Cognitiviştii acordă un rol major procesărilor informaţionale care au loc între stimul şi răspuns, punând astfel un accent mare pe ceea ce se întâmplă în „cutia neagră".

(c) Teoria socială a învăţării accentuează rolul pe care îl are în procesul de învăţare experienţa socială a unei persoane.

5. Mecanismele generale ale învăţării

O primă analiză a învăţării vizează mecanismele generale identificate de teoriile învăţării şi impactul lor asupra procesului educaţional în ansamblu, iar al doilea nivel de analiză vizează învăţarea pe domenii specifice, cu conţinuturile şi mecanismele sale particulare.

Modul în care se conceptualizează mecanismul învăţării se repercutează asupra modului de predare şi evaluare promovat. Modelul mental al profesorilor despre învăţare ghidează practica lor de predare şi evaluare.

(a) abordarea comportamentală studiază, pe de o parte, rezultatul observabil al procesului de învăţare (de exemplu, răspunsurile corecte/eronate pe care le oferă elevii la solicitarea profesorului), iar pe de altă parte, condiţiile pe care trebuie să le îndeplinească mediul de învăţare astfel încât să faciliteze producerea de răspunsuri aşteptate. În scopul obţinerii de răspunsuri dezirabiule, profesorul oferă diverse întăriri. Astfel, dacă activitatea de învăţare este văzută în manieră behavioristă, adică se consideră că învăţarea se realizează prin repetare şi întărire a rezultatelor aşteptate, procesul devine unul de transmitere-memorare de cunoştinţe, în care profesorul este cel care predă, prezintă, transmite cunoştinţe şi creează condiţiile pentru întărirea rezultatele aşteptate, iar elevul le repetă până la memorare;

(b) Dacă învăţarea este văzută din perspectivă cognitivistă, respectiv ca o activitate de procesare a informaţiei, transformare şi construire a sensului propriu al cunoştinţelor predate, actorii devin parteneri în învăţare, profesorul având un rol facilitator, iar procesul va fi unul de colaborare.

Prin urmare, concepţia despre învăţare conţine, în mod implicit, şi o concepţie despre modul în care trebuie să se realizeze predarea, iar în funcţie de aceasta se aleg ulterior metodele utilizate atât în predare, cât şi în evaluare. Repetate de la o generaţie la alta, aceste

teorii ghidează întreaga practică de predare-învăţare, chiar şi atunci când segmente importante ale lor s-au dovedit invalide.

Secţiune 8.03 2. ABORDĂRILE BEHAVIORISTE ALE ÎNVĂŢĂRII

Secţiune 8.04

2.1. Premisele învăţării de tip behaviorist

Conform teoriei behavioriste, dezvoltată de către Pavlov, Throndike, Watson şi Skinner învăţarea constă într-o modificare relativ stabilă a comportamentelor observabile ale individului, determinată de stimulii din mediu. Comportamentul observabil, corespunzător învăţării unor conţinuturi informaţionale se exprimă prin gradul de achiziţie şi implicit de redare a acelor conţinuturi şi mai puţin prin ceea ce se întâmplă în mintea elevului. Predarea conform acestei abordări este centrată pe profesor. Acesta are un rol activ şi directiv, prin faptul că menţine controlul asupra vitezei, succesiunii şi conţinutului predat. Mai mult predarea reprezintă o activitate de modelare a răspunsului elevului, prin întărirea succesivă a răspunsurilor care aproximează cel mai bine răspunsul dorit (existând prin urmare un răspuns optim aşteptat (predeterminat).

Până la sfârşitul anilor ’60 behaviorism-ul a oferit bazele teoretice dominante, în dezvoltarea programelor şcolare şi tehnologiei educaţionale. Abordarea behavioristă, aşa cum a fost reprezentată în lucrările lui Skinner şi Suppes s-a centrat pe prescrierea de paşi şi secvenţe procedurale, ca urmare a unei abordări structurale sistematice a conceperii şi dezvoltării programelor tehnologiei educaţionale.

Abordarea comportamentală studiază rezultatele observabile ale procesului de învăţare (de exemplu, corectitudinea răspunsurilor oferite de către elevi la întrebările profesorului), şi totodată, condiţiile pe care trebuie să le îndeplinească mediul de învăţare astfel încât să faciliteze producerea de răspunsuri dezirabile. Pentru a obţine aceste răspunsuri dezirabile din partea elevilor, profesorul recurge la utilizarea unei diversităţi de programe de administrare a întăririlor şi pedepselor. Însă, marele neajuns al unor astfel de abordări este acela că ignoră modul în care este procesată informaţia în timpul învăţării, precum şi modalitatea în care sunt formulate răspunsurile.

Abordările behavioriste (comportamentaliste) asupra învăţării pornesc de la premisa că acţiunile umane sunt reacţii determinate de factori externi şi nu de forţe interioare persoanei. Teoriile behavioriste sunt organizate în jurul a patru idei de bază:

(a) În primul rând statutul de ştiinţă şi obţinut de către psihologie numai în condiţiile în care porneşte de la analiza unor date obiective (Fancher, 1979). Observaţiile obiective realizate asupra comportamentelor/acţiunilor individului şi asupra stimulilor care determină acele comportamente devin astfel sursele informaţionale majore, specifice unei psihologii de tip comportamentalist.

(b) În al doilea rând, influenţele asupra comportamentului sunt externe individului. Astfel, gândurile şi sentimentele nu ar trebui privite drept cauză a comportamentului observabil, ci ca produse colaterale ale factorilor de mediu, care cauzează de fapt comportamentul (Skinner, 1975).

(c) În al treilea rând, observând similarităţile existente între comportamentul uman şi cel animal psihologii behavioriști au aplicat principiile deduse din studiul subiecţilor infraumani explicând aspecte importante ale producerii comportamentului uman (Hersen & Last, 1988).

(d) influenţele asupra comportamentului sunt externe individului. Astfel, gândurile şi sentimentele nu ar trebui privite drept cauză a comportamentului observabil, ci ca simple produse colaterale ale factorilor de mediu, care cauzează de fapt comportamentul (Skinner, 1975).

(e) Mecanismul general responsabil de achiziţia diferitelor comportamente îl reprezintă fenomenul de asociere dintre stimul şi răspuns.

Psihologia comportamentală se concentrează asupra evenimentelor observabile – respectiv, asupra ceea ce face un organism. Este vorba despre studiul comportamentului în interacţiunea sa cu mediul.

Psihologii behavioriști au dezvoltat două tipuri de teorii asupra învăţării comportamentale, mai precis condiţionarea de tip clasic şi

condiţionarea operantă.

2.2. *Condiţionarea clasică*

Condiţionarea clasică sau pavloviană este cea mai simplă formă de învăţare, fiind întâlnită atât la nivelul organismelor infraumane, cât şi la om. Un astfel de proces de învăţare constă în asocierea dintre un stimul iniţial neutru, cu un anumit răspuns fiziologic sau emoţional, pe care stimulul nu l-a produs iniţial (LOL – ordo, 2000). Acest tip de învăţare a fost descoperit de către Pavlov, la începutul secolului XX. Învăţarea prin condiţionare pavloviană se bazează pe existenţa unui set de stimuli care generează, în mod automat, un set de răspunsuri din partea organismului. Pavlov studia modul în care funcţionează mecanismul salivaţiei la câine. El a observat că în momentul în care câinele vede hrana, reacţia de salivaţie se intensifică. Faptul că hrana provocă din partea câinelui un astfel de răspuns automat, fără vreun antrenament prealabil sau condiţionare, îl face pe Pavlov s-o numească stimul necondiţionat (SN). În mod similar, reacţia de salivaţie, care are loc la vederea hranei, reprezintă răspunsul necondiţionat (RN). Sigur că, alţi stimuli din mediu nu produc un astfel de răspuns din parte animalului, de aceea se numesc stimuli neutri. Pavlov a demonstrat că dacă un stimul iniţial neutru se asociază în mod repetat cu un stimul necondiţionat, stimulul neutru devine stimul condiţionat (SC). Acest lucru se traduce prin faptul că, acest din urmă stimul produce un răspuns similar (răspuns condiţionat (RC)) cu cel declanşat de stimulul necondiţionat. Acest proces simplu de învăţare, prin asociere repetată se numeşte condiţionare clasică. Prezentăm mai jos sub formă grafică cele trei faze în care are loc învăţarea în cadrul condiţionării clasice. Astfel distingem primă fază de precondiţionare în care stimulul necondiţionat declanşează răspunsul necondiţionat.

Faza de precondiţionare: SN e RN
Faza de condiţionare: SN & SC e RN
SN & SC e RN
…
Faza de posteondiţionare: SC e RC

2.2.1. *Implicaţii educaţionale*

Unul din fenomenele frecvent semnalate în şcoală este reprezentat de condiţionarea unor răspunsuri emoţionale negative la elevi. Calitatea emoţiilor şi a sentimentelor resimţite de elev în relaţia cu profesorul, cu învăţarea şi cu mediul educaţional nu este o

problemă de neglijat.

Pentru a exemplifica modul în care emoţiile negative afectează performanţa elevilor ne vom referi în cele ce urmează, la unul din răspunsurile condiţionate, care pot surveni frecvent în şcoală, şi anume *anxietatea de testare*. Anxietate de evaluare se referă la setul de reacţii subiective, fiziologice şi comportamentale, care însoţesc preocuparea elevului cu privire la posibilele consecinţe negative ale nereuşitei în situaţia de testare (Sieber, O'Neill şi Tobias, 1997). Este vorba de un sentiment generalizat de teamă, care însoţeşte situaţia în care elevul este evaluat, prin raportare la un anumit standard de performanţă. Anxietatea de evaluare se declanşează de obicei, atunci când sunt satisfăcute trei condiţii: (1) elevul percepe situaţia de testare ca fiind ameninţătoare; (2) consideră că nu are suficiente resurse pentru a face faţă situaţiei (ex. nu a învăţat destul, nu se poate concentra în situaţia de examen, nu poate face faţă atitudinii agresive a profesorului); (3) anticipă în mod negativ consecinţele unui eşec (ex. „Dacă iau nota patru la teză voi fi distrus pentru următoarea săptămână"). Ceea ce iniţiază o astfel de reacţie este de cele mai multe ori situaţia tensionată indusă sau comportamentul agresiv al unui profesor, înaintea sau în timpul unui examen. O astfel de situaţie poate funcţiona ca stimul necondiţionat, care declanşează reacţia de teamă (reacţie necondiţionată). Mecanismul de generalizare face ca o astfel de reacţie să se manifeste şi în alte situaţii de examinare (funcţionând, ca un stimul condiţionat), în care atmosfera indusă de către profesor poate să fie una normală, firească. Mai mult, o astfel de trăire negativă se poate autoîntreţine, prin faptul că, manifestările comportamentale ale unei stări ridicate de anxietate a elevilor (agitaţie motorie, nelinişte, transpiraţie excesivă, etc.) pot accentua la rândul lor reacţiile agresive ale profesorului (ex. ameninţări legate de tentative de copiat, verificarea pupitrelor). În felul acesta resursele atenţionale ale elevului nu mai sunt centrate pe rezolvarea sarcinilor de evaluare, ci pe anumite gânduri autodepreciative (de ex. „Nu pot face faţă examenului.", „Nu o să ştiu nimic."), fapt ce duce la apariţia unor dificultăţi sau chiar blocaje în reactualizarea informaţiilor specifice, legate de sarcină (ex… elevul nu reuşeşte să îşi amintească aproape nimic din materia învăţată anterior), iar performanţa în sarcină scade.

Distingem mai multe manifestări ale anxietăţii de evaluare la diferite niveluri:

a) *la nivel fiziologic* – transpiraţie excesivă, dureri de cap, stare de vomă, diaree, creşterea semnificativă a temperaturii corpului, hiperventilaţie, tahicardie, senzaţia de „gură uscată”.

b) *la nivel cognitiv* – acuze de genul: „Nu pot să mă concentrez.”, „Sigur nu o să-mi amintesc nimic.”, „Situaţia asta este îngrozitoare.”, „Nu sunt în stare să îmi adun/organizez gândurile”.

c) *la nivel comportamental* – agitaţie motrică, comportamente de evitare, abuz de substanţe d) *la nivel emoţional* – frică, furie, dezamăgire, neajutorare

Severitatea unor astfel de manifestări poate reduce în mod serios şansele de reuşită ale elevilor. Stimulii care produc răspunsuri emoţionale negative se numesc stimuli aversivi. Elevii care au experienţe aversive repetate la o anumită disciplină pot să dezvolte şi o aversiune generalizată faţă de şcoală şi faţă de învăţare. Acest lucru poate duce în timp la eşec şcolar şi în consecinţă la absenteism şi chiar la abandonul temporar sau definitiv al şcolii.

Conştientizarea de către profesor a posibilităţii de a controla, cel puţin parţial, procesele clasice de condiţionare poate preveni sau atenua declanşarea unor astfel de reacţii condiţionate negative. Mai mult, profesorii pot utiliza anumite antrenamente de relaxare, în cadrul cărora, elevii sunt învăţaţi să asocieze situaţia de testare cu un răspuns mai puţin tensionat, care e incompatibil cu anxietatea. De asemenea, profesorul poate ajuta elevii să se obişnuiască, în mod treptat, cu ideea de testare prin: (a) gradarea sarcinilor (la început mai simple, iar ulterior să crească în complexitate), (b) oferirea pentru început a unor timpi mai relaxaţi pentru definitivarea sarcinii şi (c) reducerea pe cât posibil a caracterului competitiv a evaluării.

De pildă, pentru a-l ajuta pe un elev mai anxios să vorbească în clasă, profesorul îl poate solicita la început să răspundă de la locul său, descriind tema în câteva detalii. Un profesor putea de asemenea să dea teste practice de sortare pe baza participării studentului. O studentă care ia întregul test, trece testul de la sine înţeles şi apoi când corectează greşelile primeşte întreg credit. Aceste teste practice sunt o bună pregătire pentru adevăratele teste. Ele ajută elevii să se familiarizeze cu mediul testelor fără tensiunea uzuală care le însoţea. De asemenea, dezvoltarea unor abilităţi de coping adaptative în abordarea situaţiilor de evaluare (abilităţi de planificare, abilităţi de rezolvare de probleme, controlul emoţiilor, tehnici de centrare pe

sarcină în situaţii de evaluare şi ignorare a distractorilor) ar putea reduce de asemenea probabilitatea apariţiei unui astfel de sentiment al anxietăţii de testare.

Pe baza analizei mecanismului condiţionării clasice, prezentat mai sus, formulăm câteva recomandări practice privind aplicarea acestuia în clasă (după Strenberg, 2004)

— Evitaţi pe cât posibil generarea de stări emoţionale condiţionate negativ. Profesorii excesiv de autoritari, care utilizează frecvent ameninţări îl pot determina pe elev să se îndepărteze nu doar de materia lor, ci şi de şcoală în general şi să dobândească o aversiune faţă de mediul educaţional. Teama resimţită faţă de profesorul de la o materie (la care elevul este ridiculizat, ameninţat) se poate generaliza nu doar asupra disciplinei ca atare ci şi asupra sălii de clasă unde s-au predat acele ore. Profesorii pot să anticipeze situaţiile în care sentimentele negative sunt învăţate pe baza mecanismului condiţionării clasice şi să încerce să prevină astfel de situaţii (Tauber, 1990). De exemplu, în loc să încerce să consolideze atitudinile pozitive, educatorul face o scurtă specificare înainte de a da teste foarte dificile, spunând elevilor că se aşteaptă să se descurce bine. Elevii ar putea asocia mini-lectura asupra respectului cu marile aşteptări în urma unui examen dificil şi într-adevăr să le fie frică atunci când aud ceea ce altminteri ar fi fost un mesaj pozitiv. Aşadar, un profesor ar putea să vrea să despartă mesajul pozitiv, pentru studenţi, de ceea ce ar putea fi o experienţă aversivă. Profesorul ar trebui să dea studenţilor acest mesaj pozitiv în mai multe momente diferite, nu doar înainte de a da teste dificile.

— Asociaţi învăţarea şi predarea cu stări emoţionale pozitive. O cale de a preveni condiţionarea unor răspunsurilor negative e să asociaţi în mod repetat activitatea de învăţare cu trăiri emoţionale pozitive sau mai puţin negative, mai ales la elevii caracterizaţi printr-un nivel mai ridicat al anxietăţii. subiecţii la care anxietatea poate fi provocată. De exemplu profesorii pot lăsa elevii care au dificultăţi în a citi într-o arie de citire confortabilă. Elevii pot ajunge să asocieze plăcerea pe care o simt când se află într-un domeniu al cititului cu cererea de a citi.

— Ajutaţi elevii să depăşească momentele asociate cu niveluri mai crescute ale anxietăţii. Desigur, elevii cu un nivel ridicat al anxietăţii de testare pot avea nevoie de ajutor din partea psihologului

şcolar. Însă, profesorii pot preveni astfel de fenomene şi totodată pot să-i ajute pe elevii cu niveluri mai moderate ale fricii de evaluare să depăşească o astfel de trăire negativă.

2.3. Condiţionarea operantă

Conform teoriei behavioriste, dezvoltată de către Throndike, Watson, şi Skinner învăţarea constă într-o modificare relativ stabilă a comportamentelor observabile ale individului, determinată de stimulii din mediu. B.F. Skinner a dezvoltat o teorie a învăţării comportamentamentale, bazată pe principiul *condiţionării operante*. Această teorie descrie modul în care comportamentul e influenţat de efectele sale, cunoscute sub numele de *întăriri* şi *pedepse*. Deşi majoritatea subiecţilor săi erau animale, Skinner a s-a concentrat mai mult asupra implicaţiilor behaviorismului în cazul oamenilor.

Spre deosebire de condiţionarea clasică unde răspunsul era determinat de stimulul condiţionat, răspunsul condiţionat operant nu e declanşat de ceva din afară, ci este emis de către subiect. Cu alte cuvinte, aceste răspunsuri nu mai sunt reflexe, ci ele pot fi controlate de către organism. Răspunsul urmat de un stimul plăcut face ca probabilitatea emiterii lui în viitor să crească. Acest principiul fundamental al psihologiei lui Skinner derivă din legea efectului dezvoltată de către Thorndike.

Thorndike a mers mai departe decât Pavlov, arătând că stimulii administraţi, în mod repetat după realizarea unui comportament influenţează producerea comportamentelor viitoare. Observând modul în care învaţă pisicile, captive într-o incintă să scape pentru a ajunge la hrană, Thorndike a dezvoltat legea efectului. Ea susţine că *dacă un act e urmat de o schimbare de mediu dezirabilă* (*satisfăcătoare*), *probabilitatea ca actul să fie repetat în situaţii similare creşte*. Invers, un comportament urmat de o schimbare indezirabilă scade şansele comportamentulului de a fi repetat. În felul acesta consecinţele comportamentului actual al unui individ joacă un rol

crucial în determinarea comportamentelor viitoare.

Pe baza sutelor de studii pe care le-a realizat asupra comportamentului uman şi animal, Skinner a dezvoltat un set de principii comportamentale. Unul din cele mai importante principii ale teoriilor învăţării de tip comportamental susţine că, comportamentul se schimbă odată cu consecinţele imediate pe care le are. Dacă sunt plăcute, consecinţele întăresc comportamentul; iar dacă sunt neplăcute îl slăbesc. Cu alte cuvinte, consecinţele plăcute cresc frecvenţa cu care subiectul se angajează într-un comportament, pe când consecinţele neplăcute reduc frecvenţa acestuia. Elevii care trăiesc un sentiment de satisfacţie când citesc un anumit gen de literatură e probabil să reia ulterior acelaşi tip de lectură. Însă, cei care consideră genul plictisitor vor prefera alte activităţi.

2.3.1. Ce este o întărire?

Orice comportament pe care-l executăm are anumite consecinţe asupra noastră. Prin impactul care-l au asupra comportamentului, unele consecinţe îl fac mai probabil (respectiv îl întăresc), pe când altele îi reduc probabilitatea (îl penalizează).

O întărire este o consecinţă a unui comportament care sporeşte frecvenţa comportamentului asupra căruia acţionează.

Altfel spus, vorbim despre existenţa unei întăriri când consecinţa efectuării unui comportament măreşte probabilitatea producerii sale. Trebuie să observăm, să urmărim dacă acel comportament se va produce din nou sau dimpotrivă va fi suspendat. O bună parte din comportamentele noastre sunt rezultatul unor întăriri trecute sau actuale. De exemplu un elev ridică mâna mai frecvent în prezent pentru că, în trecut, ridicarea mâinii a fost recompensată (prin aprecieri sau laude din partea profesorului).

Există câteva condiţii pe care trebuie să le îndeplinească o stimulare pentru a deveni întărire:

(a) Întărirea trebuie să fie în relaţie de contingenţă cu comportamentul; cu alte cuvinte întărirea trebuie să fie în legătură, să succedă comportamentului ţintă. Vorbim de o relaţie sistematică între producerea unui comportament şi consecinţa sa. Drept urmare, administrarea întăririlor este denumită şi „managementul contingenţelor".

(b) o consecinţă devine întărire pentru un anumit comportament, doar dacă are un anumit efect (impact) asupra acelui

comportament, (respectiv dacă-i sporeşte una sau mai multe din dimensiuni (intensitate, frecvenţă, durată).

(c) Întăririle sunt dependente de context. Astfel, un stimul poate funcţiona ca întărire pentru un elev, într-un anumit context, legat de un anumit comportament dar îşi poate modifica această funcţie, dacă se schimbă contextul. Ca atare întărirea vizează funcţia pe care o poate dobândi un stimul (pentru o persoană într-un anumit context), şi nu se referă la calitatea intrinsecă a acestuia.

Trebuie să facem distincţie între întăriri şi recompense. În primul rând recompensele sunt acordate pentru anumite performanţe, însă nu determină în mod necesar recurenţa comportamentului. Un premiu pe care îl obţii în urma unui concurs pentru care a fost acordat, nu duce neapărat la repetarea performanţei respective. În al doilea rând, recompensele formează numai o parte din întăriri, respectiv stimuli cu valenţă pozitivă. Întărire însă poate fi realizată şi de un stimul negativ, prin comportamentul evitativ pe care îl produce. Elevul care fuge de la ore pentru a evita o notă proastă nu primeşte nicio recompensă, însă fuga de la ore este întărită de evitarea unei note mici.

Limitări ale perspectivei behavioriste în educaţie:

a) limite practice:

— Predarea directă este eficientă doar în cazul cunoştinţelor factuale

— Instrucţia directă nu este eficientă în formarea deprinderilor cognitive superioare (gândirea critică, rezolvarea de probleme)

— Nu oferă flexibilitatea necesară pentru aplicarea cunoştinţelor în contexte noi b) limite teoretice:

— Nu oferă o explicaţie satisfăcătoare pentru mecanismele care stau la baza învăţării

Secţiune 8.05 3. ABORDĂRILE COGNITIVISTE

Cum funcţionează mintea umană? Ce se întâmplă la nivelul sistemului cognitiv al unui elev când vine în contact pentru prima dată cu un anumit conţinut semantic sau când încearcă să rezolve o sarcină şcolară? Potrivit teoriei procesării de informaţie, sistemul cognitiv dispune de două proprietăţi de bază: de reprezentare şi de calcul (Newell şi Simon, 1972). Acest lucru înseamnă că:

(a) pe de o parte produce o serie de reprezentări mentale ale realităţii (şi implicit ale sarcinii sau ale conţinuturilor studiate), iar

(b) pe de altă parte implică diferite mecanisme de procesare, pe

baza cărora operează asupra acestor reprezentări (le manipulează pe baza unor reguli, algoritmi sau strategii).

Pentru a face faţă diferitelor situaţii problematice, prin tot acest demers de construcţie reprezentaţională şi de calcul, mintea umană semnifică şi interpretează conţinuturilor pe care le manipulează. Cum au loc aceste procese de reprezentare şi de operare, cu alte cuvinte cum are loc învăţarea?

Încă din primele momente când ni se prezintă un anumit conţinut informaţional este iniţiat un întreg demers, prin care: (a) separăm mesajul de multitudinea de distractori din mediu, (b) identificăm ceea este nou şi ceea ce cunoaştem despre acel mesaj, (c) integrăm noile informaţii în baza de cunoştinţe de care dispunem, (d) decidem dacă este important să reţinemzignorăm anumite secvenţe ale mesajului, etc. Unele din aceste procese sunt supuse controlului conştient, pe când altele au loc în mod automatizat, cu un consum minim de resurse de procesare.

Conţinuturile sistemului cognitiv sunt reprezentările mintale, iar activitatea cognitivă se realizează prin intermediul mecanismelor de procesare. Ea constă în atribuirea de semnificaţii acestor reprezentări mintale, respectiv transformarea lor în cunoştinţe. De exemplu, în momentul în care parcurgeţi acest paragraf intervenţia unor procese cognitive, cum ar fi: selecţia ideilor importante, organizarea acestora într-o structură coerentă, coroborarea informaţiilor detectate ca importante cu cunoştinţele anterioare contribuie la formarea unei serii de reprezentări mentale ale materialului.

Perspectiva cognitivă are la bază teoria procesării informaţiei şi reprezintă o perspectivă activă asupra învăţării. Conform teoriei procesării informaţionale, procesul de învăţare se referă la receptarea informaţiei din mediu şi utilizarea unor strategii cognitive pentru transferul acesteia din memoria de scurtă durată în memoria de lungă durată. Aceste două procese: atenţia şi utilizarea strategiilor constituie mecanismul fundamental al învăţării în teoria procesării informaţiei.

Capacităţile atenţionale şi strategice se dezvoltă odată cu vârsta, copiii devenind nişte procesori de informaţie mai eficienţi. Aceste abilităţi îi ajută să depăşească limitările impuse de registrul senzorial şi memoria de scurtă durată, astfel încât achiziţia cunoştinţelor (declarative, procedurale şi strategice) se realizează mai rapid şi mai

eficient (Byrnes, 2001).

Principalele aplicaţii ale perspectivei cognitive în educaţie:

— Accentuarea rolului activ al elevului în învăţare – utilizarea de strategii de memorare. Aceste strategii pot fi simple, cum ar fi repetarea materialului (ceea ce presupune de cele mai multe ori o prelucrare superficială) sau strategii complexe, de elaborare şi organizare (însoţite de o prelucrare de adâncime).

— Importanţa autoreglării în învăţare – (autoreglarea va face obiectul de studiu al modulului următor)

— Înţelegerea mai nuanţată a diferenţelor individuale. O eroare în rezolvarea unei sarcini poate să se datoreze nu doar lipsei anumitor structuri cognitive (Piaget), ci unei varietăţi de factori: de la neatenţie, capacitate redusă a ML (memoria de lucru), lipsa unor strategii eficiente de memorare, la capacitatea redusă de reactualizare, sau de monitorizare şi control al învăţării.

— Rolul profesorului este de facilitare a învăţării prin:

— Organizarea materialului: scheme de organizare, modele conceptuale, modele ierarhice

— Elaborare: sugerarea unor analogii sau mnemotehnici.

— Implicarea activă a elevilor în sarcini autentice de învăţare: problematizări, întrebări care solicită prelucrarea superioară a materialului, furnizare de exemple şi aplicaţii, testare a cunoştinţelor pe bază de proiecte.

Temă de reflecţie nr. 4

Gândiţi-vă la câteva aplicaţii educaţionale pornind de la principalele asumpţii ale perspectivei cognitive asupra învăţării

3.1. Diferenţe în abordările cognitive şi comportamentale

Procesul de învăţare nu este integral observabil; el reclamă mai mult decât o modificare a comportamentului extern pe baza unor întăriri sau pedepse. Psihologia cognitivă studiază activitatea de învăţare, respectiv modul în care subiectul uman prelucrează informaţia prin intermediul unor procese ca: memoria, gândirea,

luarea de decizii, metacogniţia şi medierea. Învăţarea devine astfel în primul rând un proces intern, iar cunoştinţele asimilate depind în bună măsură de capacitatea de procesare a elevului, de efortul depus în timpul învăţării, de adâncimea de procesare şi de modul de organizare şi de structurare a cunoştinţelor.

Dacă abordarea comportamentală studiază rezultatele observabile ale procesului de învăţare şi condiţiile pe care trebuie să le îndeplinească mediul de învăţare pentru a facilita producerea de răspunsuri dezirabile, abordările cognitive:

(a) analizează şi monitorizează mecanismele mentale pe care le utilizează elevii, în momentul în care oferă răspunsuri corecte/incorecte.

(b) îşi propun să identifice strategii optime de învăţare, de luare a deciziilor, de rezolvare de probleme şi modalităţi prin care, elevii construiesc şi acordă semnificaţie cunoştinţelor cu care operează.

Ca atare, psihologia cognitivă încearcă să evidenţieze mecanismele procesării mintale, prin care subiectul uman formulează ipoteze, ia decizii, utilizează informaţiile pentru a face faţă diferitelor situaţii problematice, exploatează cunoştinţele. În acest scop reprezentanţii paradigmei cognitive utilizează o diversitate de sarcini de învăţare şi evaluează variabile implicate în procesul învăţării, prin diferite metode, cum ar fi: înregistrarea mişcărilor oculare şi a fixării privirii, măsurarea timpului de reacţie, analiza protocoalelor gândirii cu voce tare. Pe baza unor astfel de măsurători pot fi evidenţiate operaţiile implicate pe parcursul rezolvării unei sarcini de învăţare. Pornind de la aceste date se fac predicţii, privind relaţiile dintre conţinuturile învăţate şi procesările care au loc în timpul învăţării. Una din aceste predicţii susţine că, un timp de inspecţie şi de procesare a unor secvenţe de conţinut mai mare se presupune o procesare mai laborioasă a secvenţei respective.

Există câteva probleme pe care le sugerează o astfel de abordare:

a. În ce fel dobândeşte elevul cunoştinţe, strategii de operare şi implicit abilitatea de-a le aplica în contexte diferite?

b. Odată aceste elemente achiziţionate, ce se întâmplă la nivelul mecanismelor mintale?

c. Cum sunt receptate, selectate şi stocate informaţiile?

d. Cum sunt puse în corespondenţă informaţiile noi

achiziţionate cu cunoştinţele elevului, e. Cum sunt reactualizate şi exploatate?

Răspunsurile argumentate la aceste întrebări vor constitui o bază importantă de eficientizare a strategiilor de instruire a elevilor. De exemplu, înţelegerea modului în care mintea accesează şi integrează informaţiile noi indică profesorului modalităţile prin care poate prezenta elevilor de o anumită vârstă, conţinuturile unei lecţii pentru a le face mai accesibile. Totodată a înţelege modul în care mintea umană codează, stochează şi organizează informaţiile constituie un cadru de analiză a modului în care poate fi prezentată informaţia în structuri mai eficient organizate.

Unul din procesele cognitive, care joacă un rol cheie în învăţare este memoria. Ea reprezintă mecanismul mental care ne ajută să reţinem şi să reutilizăm informaţiile stocate (Baddley, 1999; Crowder, 1976). Pentru ca procesul de învăţare să aibă loc – respectiv pentru ca schimbările de la nivelul gândirii sau comportamentului să fie „relativ permanente" – elevii trebuie să-şi amintească experienţele anterioare. Pentru a răspunde la întrebarea: „Cum învaţă şi memorează elevii?" vom analiza câteva modele ale memoriei, împreună cu implicaţiile educaţionale ale fiecăruia. Cercetările cu privire la memoria umană (Anderson, 1995; Byrnes, 2001; Ericsson & Kintsch, 1995; Solso, 2001) descriu procesul prin care informaţiile noi sunt reţinute (sau uitate).

Există mai multe modele de prelucrare a informaţiilor care descriu procesele cognitive şi modul în care operează memoria. Ne vom opri asupra a trei dintre acestea modele: modelul stocării pe etape a informaţiilor, modelul adâncimii de procesare şi modelul memoriei de lucru.

a. 3.2. Modelul procesării de informaţie

Un prim model îl reprezintă modelul procesării de informaţie, care deşi are un caracter relativ mecanicist poate constitui un cadru valoros de informare şi de problematizare, privind aplicaţiile prelucrării de informaţie în domeniile învăţării şi a diferenţelor individuale privind învăţarea.

Modelul procesării de informaţie se constituie ca un cadru de analiză a modului în care funcţionează procesele mintale. El a fost dezvoltat de către Schiffrin şi Anderson (1968) şi a dominat teoriile cognitive ale învăţării şi memorării începând din anii '70. Bazele modelului au fost puse în perioada 1950 – 1960, odată cu dezvoltarea

accelerată a tehnologiilor informaţionale. În articularea modelului s-a pornit de la analogia dintre memoria umană cu cea a calculatoarelor. Pe parcursul rezolvării diferitelor sarcini calculatorul decodifică informaţiile provenite din mediul extern (input), le stochează, le reactualizează şi ofere răspunsul (output). În toate aceste operaţii, memoria joacă un rol decisiv, constituind astfel esenţa proceselor de prelucrare a informaţiilor.

Pe baza analogiei cu calculatorul, cognitiviştii consideră că sistemul cognitiv uman este un mecanism de procesare de informaţie, care receptează, transformă şi stochează diferite tipuri de imput (stimulii externi) în forme simbolice. În vederea soluţionării de probleme asupra simbolurilor stocate iniţiază o serie de operaţii.

Conform acestei teorii, învăţarea implică dobândirea de noi modalităţi de prelucrare a informaţiilor, precum şi ajustarea proceselor existente.

Modelul procesării de informaţie conceptualizează activitatea mentală ca manipulare de informaţie, care începe cu detectarea informaţiei la nivelul simţurilor şi se finalizează cu formularea răspunsului. Înţelegerea funcţionării sistemului cognitiv presupune urmărirea cursului informaţional pe tot acest traseu şi identificarea naturii mecanismelor care intervin la diferite niveluri. De pildă, când unor elevi de clasa a VII-a li se prezintă pentru prima dată, la ora de biologie structura sistemului circulator, cum îşi reprezintă şi asimilează conceptele şi principiile subscrise unei astfel de teme? Cum procesează informaţiile noi şi cum le relaţionează cu cele deja cunoscute? Modelul prezentat în figura 1 este o metaforă a suitei de procese iniţiate în situaţia în care sistemul cognitiv accesează noi informaţii.

Aceste procese includ, encodarea informaţiei primite sub forma simbolurilor (imagini vizuale sau etichetele verbale), stocarea acestor simboluri în creier, interpretarea lor pe baza unor informaţii stocate, procesele de reactualizare utilizate pentru a reflecta asupra lor şi pentru prelucrarea informaţiei achiziţionate. Manipulând experimental tipul de imput oferit şi analizând felul în care individul îl prelucrează în condiţii precizate, devine posibil să inferăm ce procese intervin şi să construim o diagramă a cursului informaţional care ilustrează secvenţa acestor procese (Schaffer, 2004).

Secţiune 8.06 Modelul procesării de informaţie presupune

prelucrarea informaţiilor receptate din mediu, la nivelul sistemului cognitiv, pe parcursul a mai multor secvenţe succesive (analog cu procesarea în serie a memoriei calculatoarelor). Modelul este constituit din trei componente/structuri de bază şi explică modul în care sunt codate, stocate şi interpretate informaţiile în memorie. Cele trei componente sunt: „memoria senzorială sau registrul senzorial", „memoria de scurtă durată" şi „memoria de lungă durată". Fiecare structură îndeplineşte o funcţie specifică de procesare, care nu se modifică de la o situaţie la alta. Totodată ele sunt universale, prin faptul că fac parte din echipamentul psihologic al tuturor fiinţelor umane. Alături de aceste structuri întâlnim şi o serie de procese care sunt activate pe măsură ce informaţia e procesată. Aceste procese variază de la o persoană la alta şi se adaptează în funcţie de circumstanţele cu care se confruntă individul (Schaffer, 2004). Ele generează şi reglează fluxul informaţional prin stabilirea scopului, selectarea strategiilor, monitorizarea progresului specific fiecărei sarcini individuale. Fiecare din aceste procese îndeplinesc diferite funcţii, care sunt activate pe măsură ce informaţia e procesată. Săgeţile din model reprezintă locul în care aceste funcţii au loc, în timp ce ovalele reprezintă procesele de control sau practicile de execuţie care generează, reglează fluxul informaţional. Procesele de control includ stabilirea scopului, selectarea strategiilor, criteriile, expectanţe, monitorizarea progresului şi metacunoaşterea (când ne controlăm în mod conştient procesele).

Uitare
Fig. 1. Modelul procesării de informaţie

4. ABORDĂRI CONSTRUCTIVISTE ALE ÎNVĂŢĂRII

Conceperea de sisteme instrucţionale, de sorginte behavioristă, a fost criticată atât de către psihologii cognitivişti cât şi de teoreticienii tehnologiei educaţiei, datorită prescrierilor rigide de proceduri şi paşi, precum şi datorită proiectării inflexibile a materialelor educaţionale. După cum am văzut, din punctul de vedere al abordărilor cognitive învăţarea este asimilată unui proces dinamic, în cadrul căruia elevii participă în mod activ la construcţia propriilor semnificaţii. În consecinţă, rolul profesorilor şi al tehnologiei educaţionale nu este acela de a impune paşi, proceduri şi structuri rigide de învăţare, ci mai degrabă de a concepe o *arhitectură adecvată a mediilor de învăţare*,

care să faciliteze *construcţia propriei cunoaşteri de către elevi*. O astfel de abordare a dat naştere unei noi direcţii de elaborare a tehnologiei educaţiei, cunoscută sub denumirea de constructivism. Spre deosebire de abordările cognitive ale învăţării, teoriile constructiviste subliniază interpretarea informaţiilor în funcţie de realitatea personală. Teoriile constructiviste acreditează ideea că elevii interpretează informaţiile în funcţie de realitatea personală şi învaţă prin observaţie, descoperire şi interpretare; toate aceste procese finalizându-se cu personalizarea informaţiilor. Contextualizarea conţinuturilor învăţate, prin aplicaţii imediate şi identificarea unor semnificaţii personale, creşte eficienţa învăţării. Profesorul poate să faciliteze acest proces de construcţie personală prin:

— Iniţierea de modalităţi care să facă informaţia comprehensibilă şi relevantă pentru elevi;

— Crearea de oportunităţi în cadrul cărora elevii să descopere şi să aplice cunoştinţele achiziţionate;

— Facilitarea descoperirii şi utilizării de către elevi a propriilor strategii de învăţare.

Conform teoriei constructiviste, elevii trebuie ajutaţi să descopere, să combine şi să aplice, atât transdisciplinar cât şi în viaţa reală, cunoştinţele teoretice care fac obiectul unei discipline (Anderson, Grena, Reder & Simon, 2000; Waxman, Padrón & Arnold 2001).

Teoria constructivistă asimilează elevul unui potenţial cercetător, care îşi propune să descopere noi cunoştinţe, printr-un proces de reconsiderare continuă a celor disponibile, atunci când acestea îşi dovedesc limitele. O astfel de abordare are profunde implicaţii în educaţie, pentru că, în procesul de învăţare, atribuie un rol mult mai activ elevului. Strategiile constructiviste sunt deseori asimilate sintagmei generice „*educaţie centrată pe elev*". Profesorul care subscrie unei astfel de paradigme devine mai curând „ghidul de pe margine" decât „înţeleptul de pe scenă"; în felul acesta, asistă elevii în procesul de descoperire a propriilor lor semnificaţii, şi nu este doar persoana care furnizează cunoştinţe sau care controlează activităţile din clasă (Weinberger & McCombs, 2001, Windschid 1999). Dintr-o astfel de perspectivă, rolul profesorului capătă noi valenţe, prin faptul că de cele mai multe ori este mai greu să-l faci pe un elev să deprindă strategii proprii de învăţare, decât să stai în faţa clasei şi să expui o

lecţie.

a. Desigur că, o astfel de activitate necesită o pregătire prealabilă suplimentară, un efort mai susţinut şi proiectarea/utilizarea unei diversităţi de materiale didactice.

b. Prin situarea elevului în centrul procesului de învăţare, scopul instruirii nu mai este de reproducere, de cele mai multe ori mecanică, a conţinuturile asimilate, ci se centrează pe înţelegerea de adâncime a materialelor învăţate.

c. Mai mult, sentimentul de satisfacţie a elevului, care stăpâneşte un set de strategii proprii de învăţare, va creşte; iar efectul implicit, pe termen lung, va fi o sporire a performanţelor acestuia şi o implicare mai mare în activităţile şcolare.

d. Învăţarea de tip constructivist a dus la apariţia aşa numitelor şcoli deschise, un concept care descrie sistemul educaţional, caracterizat printr-o mai mare implicare a elevilor în deciziile legate de selecţia conţinuturilor învăţării şi de procedurile proprii de învăţare (Sternberg, 2004).

4.1. Asumpţiile abordării de tip constructivist a învăţării

Conform lui Merrill, (1991), constructiviştii aderă la următoarele asumpţii de bază:

1. Procesul de învăţare este unul de construcţie mentală. Oamenii învaţă în mare parte din experienţă. Este un proces în baza căruia se construieşte o reprezentare internă a lumii. Baza proprie de cunoştinţe se structurează odată cu noile conexiuni realizate între informaţia nouă şi structurile anterioare de cunoştinţe. Natura acestor legături poate lua o varietate de forme, ca de pildă: integrarea, transferul, transformarea, modificarea sau remodelarea cunoştinţelor declarative sau procedurale de care dispunem. Dezvoltarea unor astfel de conexiuni depinde în mare măsură atât de tematica abordată cât şi de caracteristicile elevului: predispoziţii, stil de învăţare, interese şi abilităţi.

2. Interpretarea este personală. Mare parte din ceea ce învaţă o persoană este bazat pe interpretarea şi reinterpetarea permanentă a propriilor experienţe. Fiecare din noi îşi construieşte propria sa interpretare asupra realităţii, însă o astfel de interpretare este important să pornească întotdeauna de la realitate.

3. Învăţarea este activă. Ea presupune implicarea elevului în căutarea, procesarea, înţelegerea şi dezvoltarea de semnificaţii,

cunoştinţe şi relaţii.

4. *Învăţarea presupune colaborare*. Îmbogăţirea conceptuală se realizează în mare parte din confruntarea propriilor semnificaţii cu perspectivele celorlalţi. Pe parcursul acestor confruntări, reprezentările interne se ajustează în mod succesiv realităţii. Învăţarea devine astfel în mare parte dependentă de interacţiunile sociale, de relaţiile interpersonale şi de comunicarea cu ceilalţi.

5. *Învăţarea este contextuală*. Acesta înseamnă că procesul învăţării ar trebui să aibă loc în situaţii semnificative pentru elevi şi relevante contextului în care va fi utilizată mai târziu noua informaţie. Deşi învăţarea este deseori realizată în medii artificiale, didactice, sunt preferate strategiile de studiu transferabile, adică cele ancorate şi situate în contexte ale lumii reale. Învăţarea nu are loc în vid; ea este influenţată (potenţată/inhibată) de factorii de mediu, respectiv de: cultura, tehnologia şi practicile instruncţionale. Cultura/comunitatea, de pildă, îl pot influenţa pe elev, orientându-i activitatea de învăţare fie spre achiziţia de competenţe, fie de performanţe. Mediul clasei poate avea, de asemenea, un impact semnificativ asupra studiului elevului.

4.2. *Dimensiuni ale unei educaţii de tip constructivist*

Elevii vin în clasă cu propriile lor experienţe şi cu o structură cognitivă bazată pe acele experienţe. Aceste structuri preexistente pot fi mai mult sau mai puţin valide şi coerente. Elevul îşi va ajusta propriile structuri cognitive şi acţionale doar în măsura în care informaţiile sau experienţele noi sunt relaţionate cu cunoştinţele stocate deja în memoria de lungă durată. Inferenţele, elaborările şi relaţiile între cunoştinţele anterioare şi noile idei trebuie deduse de elev, pentru ca acestea din urmă să devină o parte activă a memoriei lui de lucru. Informaţiile memorate, neancorate în experienţele sau în reţelele de cunoştinţe anterioare, de cele mai multe ori sunt uitate rapid. Pe scurt, pentru ca învăţarea să fie eficientă, elevul trebuie să-şi construiască informaţia în mod activ, pornind de la un model de lucru deja existent.

Prezentăm în continuare câteva din dimensiunile învăţării centrate pe elev, explicate pe baza factorilor cognitivi şi metacognitivi, care intervin în învăţarea de tip constructivist.

Tabelul 1. Principii ale învăţării centrate pe elev: factori cognitivi şi metacognitivi

DIEMENSIUNE	EXPLICAŢIE
natura procesului de învăţare	Învăţarea unor conţinuturi complexe este eficientă atunci când este un proces intenţional de co semnificaţiei; acest proces rezultă din coroborarea inf procesate şi experienţă
scopurile procesului de învăţare	elevul asistat şi ghidat de către profesor poat reprezentări coerente şi semnificative ale informaţiilor
construcţia informaţiei	prin relaţionarea informaţiilor noi cu cele memorie (sub forma unor reţele semantice sau a un cognitive), elevul construieşte noi configuraţii informa sens
gândire strategică	elevul poate utiliza şi elabora un repertoriu de s gândire şi de raţionare corespunzător scopurilor învăţă
strategiile metacognitive	strategiile metacognitive de selectare şi moni operaţiilor mentale facilitează gândirea creativă şi criti
contextul învăţării	Învăţarea este influenţată de factori de mediu, cultura, tehnologia şi practicile instrucţionale
Influenţe motivaţionale şi emoţionale asupra învăţării	motivaţia influenţează volumul şi tipul de selectată pentru a fi învăţată; la rândul ei, moti influenţată de stările emoţionale, credinţe, in automatismele gândirii
motivaţia intrinsecă a procesului de învăţare	creativitatea elevului, procesarea de adâ curiozitatea contribuie la motivaţia învăţării; motivaţia este stimulată de sarcini caracterizate printr-un nive noutăţii şi al dificultăţii, şi care corespund intereselor ale elevului; ea asigură deciziile personale şi controlu sarcinilor
efectele motivaţiei asupra efortului	acumularea de cunoştinţe complexe şi de abi dependentă atât de efortul susţinut al elevului cât şi d asistată; fără motivaţia elevilor pentru învăţare, do exercita acest efort nu poate fi concepută fără constrâng
Influenţele dezvoltării asupra învăţării	Învăţarea este mai eficientă atunci când profes considerare elementele de diferenţiere ale elevilor oportunităţilor şi experimentării diverselor constr învăţare) în domeniile psihic, intelectual, emoţional şi s

Influenţe sociale asupra învăţării	Învăţarea este influenţată de interacţiunile s relaţiile interpersonale şi de comunicarea cu ceilalţi
diferenţe individuale în învăţare	elevii prezintă stiluri de învăţare, strategii de a abilităţi diferite în funcţie de experienţele pe care le-au de ereditate
Învăţare şi diversitate	Învăţarea este mai eficientă când sunt luate diferenţele lingvistice, culturale şi sociale dintre elevi
evaluarea	stabilirea de standarde îndeajuns de înalte şi pro şi evaluarea elevului şi a procesului de învăţare evaluarea diagnosticului, procesului şi rezultatului – integrale ale procesului de învăţare

Care sunt elementele esenţiale pentru o educaţie de tip constructivist şi în ce fel diferă de o învăţare bazată pe modelul tradiţional? Nu de puţine ori, predarea poate să se asemene unui show al unei singure persoane, adresat unei audienţe pasive şi nereceptive. Instrucţia este reprezentată, de obicei, de discursul profesorului, iar structurarea lecţiei depinde în mare măsura de organizarea materiei din manual. Frecvent, manualele pot induce ideea unei lumi fixe de cunoştinţe, pe care elevul trebuie să o asimileze în mod pasiv, necritic. Prin transmiterea propriilor semnificaţii şi interpretări, se acordă implicit mai puţin timp întrebărilor, reflexiilor şi problematizărilor elevului, precum şi interacţiunilor dintre ei. Astfel, rolul elevului devine acela de a asimila în mod necritic nişte explicaţii oferite de-a gata, fără a mai face eforturi pentru a le evalua sau argumenta. (Caprio, 1994).

Una din modalităţile importante de a capta interesul elevului pentru materia predată constă în organizarea *informaţiei în jurul problemelor*, *întrebărilor*, *a unor situaţii contradictorii sau discutabile*. Profesorii pot ajuta elevii să îşi dezvolte baza de cunoştinţe şi abilităţile critice, prin prezentarea unor idei generale, care urmează a fi fragmentate în componente, fiecare din acestea urmând a fi analizată critic şi argumentată. Activităţile centrate pe elev se pot realiza prin încurajarea acestora să formuleze propriile lor întrebări, să experimenteze, să facă analogii şi să ajungă la concluzii proprii.

Dat fiind faptul că, majoritatea profesorilor au fost pregătiţi în stil tradiţional, pentru o predare centrată pe propria persoană, o astfel

de schimbare de paradigmă s-ar putea dovedi dificil de asimilat. O schimbare de paradigmă reclamă în general abandonarea perspectivelor şi practicilor familiare şi adoptarea unora noi (Brooks şi Brooks, 1993). O astfel de schimbare de paradigmă ar putea fi facilitată de luarea în considerare a unor sugestii, care abordează învăţarea şi predarea dintr-o perspectivă constructivistă (Brooks şi Brooks, 1993):

— Angajaţi elevii în experienţe care să-i provoace la găsirea de noi modalităţi de organizare a informaţiei.

— Acordaţi elevilor oportunitatea de a conduce o lecţie, de-a formula propriile răspunsuri, fără a se simţi imediat taxaţi sau criticaţi dacă au greşit; oferiţi suficient timp de gândire după adresarea întrebărilor.

— Încurajaţi elevii să adreseze întrebări deschise şi să interacţioneze unii cu alţii.

— Utilizaţi în formularea sarcinilor, pe cât posibil, o terminologie operaţională, de genul „a clasifica", „a analiza", „a crea".

— Promovaţi autonomia şi iniţiativa elevului.

— Utilizaţi în predarea unor informaţii noi materiale interactive şi manipulative.

— Pretindeţi răspunsuri clare din partea elevilor, doar atunci când sunteţi siguri că au înţeles cu adevărat materialul şi pot comunica ce au înţeles.

— Luaţi în calcul faptul că profesorul este o sursă importantă de cunoştinţe pentru elev, însă nu este unica sursa de informaţie.

O lecţie concepută pe baza angajamentului constructivist nu impune un set rigid de reguli. Primul obiectiv al unei astfel de lecţii este să focalizeze interesul elevului asupra unui subiect sau a unui concept mai general. Aceasta s-ar putea realiza printr-o demonstraţie, prezentarea unor informaţii de interes general ori a unui film scurt. Ulterior, se pot adresa întrebări deschise, prin care se verifică cunoştinţele despre subiectul respectiv. În continuare, se prezintă o problemă care să includă noile informaţii, lăsându-i pe elevi să încerce să identifice şi să construiască soluţii proprii. În final, elevii grupaţi în grupuri mici vor formula ipoteze, vor genera inferenţe pe baza cărora să combine cunoştinţele anterioare cu informaţia procesată la un moment dat. Rolul profesorului în timpul acestor interacţiuni este de facilitator; astfel, pe baza întrebărilor succesive, îi va orienta pe elevi în

construirea de sensuri proprii a temei studiate. În final, grupurile vor împărtăşi concluziile cu restul clasei, şi împreună vor încerca să ajungă la un consens cu privire la subiectul abordat.

Temă de reflecţie nr. 4

Descrieţi relaţiile dintr-o clasă care funcţionează pe baza asumpţiilor perspectivei socio-constructiviste asupra învăţării?

4.3. Avantaje şi limite ale abordării constructiviste

4.3.1. Avantaje

Constructivismul aduce multe beneficii în învăţarea elevilor. Constructivismul ia în considerare faptul că elevii sunt „constructori" ai semnificaţiei, căutând să descopere şi să înveţe lucruri noi. Angajamentul constructivist îl face pe profesor să încurajeaze elevul să participe activ la procesul de învăţare, fiind mai mult decât un simplu receptor al informaţiilor transmise de profesor. Moştenirea socială şi culturală a elevilor joacă un rol important în procesul de învăţare, fiind apreciată în învăţarea constructivistă. Relaţiile sociale au un rol important în mediile învăţării constructiviste, deoarece prin intermediul lor se pune accent pe dialog şi au loc interacţiuni atât între elevi cât şi între elevi şi profesori. Se acordă de asemenea importanţă implicării părinţilor şi membrilor comunităţii, aceştia fiind consideraţi „experţi" ce pot sprijinii elevii în deprinderea lor cu învăţarea cognitivă. Acestea sunt doar câteva din beneficiile aduse de abordarea constructivistă atât elevilor cât şi profesorilor.

4.3.2. Dezavantaje

Totuşi, constructivismul are şi unele dezavantaje. Unul dintre ele ar fi faptul că a dori să oferi elevilor posibilitatea de „a învăţa cum să înveţe" necesită foarte mult timp şi poate fi destul de greu de realizat (Bevevino, Dengel & Adams, 1999). Profesorii trebuie să se asigure că oferă informaţii şi structuri de suport pentru a facilita învăţarea constructivistă. Dacă elevii au întrebări, ei trebuie să aibă curajul de a le adresa profesorului. Însă pentru ca aceasta să aibă loc,

poate dura ceva timp, fiind necesară crearea unui mediu de învăţare sigur şi încurajator.

De asemenea, există numeroase potenţiale dezavantaje în munca de grup (Killen, 1998; Tiberius, 1990). Deoarece alcătuirea grupurilor necesită timp, profesorii trebuie să deprindă elevii cu lucrul în grup, pentru ca aceştia să se descurce cu uşurinţă în cadrul acestuia, atât în ducerea la bun sfârşit a sarcinilor de lucru, cât şi în relaţiie lor cu ceilalţi componenţi ai grupului. Profesorii ar trebui, de asemenea, să urmărească îndeaproape grupul, în funcţie de sarcini şi de calitatea' studenţilor implicaţi.

Învăţarea prin descoperire are, de asemenea, dezavantaje. Aceasta poate da rezultate în cazul elevilor motivaţi, îndrăzneţi, dar poate deveni frustrantă pentru cei care nu sunt suficient de siguri pe sine sau pentru cei care nu au suficientă experienţă în descoperirea de informaţii noi.

Incertitudinea acestui tip de învăţare, în care profesorul nu oferă răspunsurile prefabricate, poate supăra şi descuraja unii elevi. De asemenea, procesul de descoperire poate lua destul de mult timp, deoarece elevii pot surprinde profesorul prin aducerea în discuţie de noi teme, deviind de la lecţia propriu-zisă, pe care acesta nu le-a anticipat sau nu le-au avut în vedere de la început. Brown şi Rose au descoperit faptul că profesorii pe care i-au supravegheat, deşi cunoşteau principiile constructiviste, nu le-au abordat în predare decât într-o mică măsură. Motivul lor fiind acela că nu aveau la dispoziţie suficient timp pentru aceasta şi faptul că nu aveau suficientă încredere în a utiliza în modul de predare metoda învăţării prin descoperire, alături de celelalte cerinţe curriculare.

Test de autoevaluare nr. 2

1. Prezentaţi câteva modalităţi practice prin care puteţi să diferenţiaţi între behavioristă şi cea cognitivă.

2. Generaţi câteva aplicaţii educaţionale pornind de la principalele asumpţii ale perspectivei cognitive asupra învăţării

3. Descrieţi influenţa pe care teoria behavioristă despre învăţare o are asupra:

* relaţiei profesor-elev
* predării
* evaluării

4. Detaliaţi caracteristicile unei clase care funcţionează ca o

„comunitate de învăţare”, pornind de la asumpţiile perspectivei socio-constructiviste asupra învăţării.

5. Specificaţi câteva modalităţi de acomodare la condiţia de dificultate de citire.

6. Precizaţi modul în care se succed, în elaborarea unui text, următoarele procese de scriere:

— Planificarea

— Transcrierea ideilor

— Corectarea

7. Care este rolul generării de întrebări în citirea unui text?

Bibliografie minimală:

— Dumitru, I., (2000). Dezvoltarea gândirii critice şi învăţarea eficientă. Editura de Vest Timişoara.

— Jinga, I., Petrescu, A. (1996). Evaluarea performanţei şcolare, Editura Adelfin, Bucureşti.

— Miclea, M., Lemeni, G., (1999). Aplicaţiile ştiinţelor cognitive în educaţie (I). Inteligenţa şi modificabilitatea ei. Cogniţie. Creier. Comportament, (1 – 2), 65 – 90.

— Miclea, M., (1999). Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale. Ed. Polirom Iaşi.

— Mih, V. (1997). Inferenţe cauzale retroactive induse în timpul comprehensiunii textelor narative. Creier Cogniţie, Comportament, (2), 221 – 236.

Modulul nr. 3. Managementul clasei.

Articol IX. Tehnici de modificare comportamentală aplicate în şcoală

Obiectivele modulului nr. 3

3.1. PRINCIPIILE MANAGEMENTULUI CLASEI

Reuşita unei ore de curs depinde de comportamentul tuturor elevilor. De exemplu, dacă un elev balansează o carte pe cap şi clasa râde, comportamentul nu poate fi ignorat, deoarece va continua atâta timp cât colegii par interesaţi de ceea ce se întâmplă (chiar va încuraja şi pe alţii să imite gestul). A-i mustra poate atrage chiar mai multă atenţia din partea colegilor, sau mai rău poate face ca indisciplinaţii să se simtă mândri printre colegi. În mod similar dacă doi elevi îşi şoptesc sau îşi vorbesc unul altuia ei se încurajează reciproc pentru un astfel de comportament, iar ignorându-i de această dată nu va face decât să-i

provoace şi mai mult la discuţii. Există două soluţii contra sprijinului acordat de colegi unui indisciplinat. O soluţie ar fi ca elevul indisciplinat să fie izolat şi privat de atenţia colegilor. Cea de-a doua soluţie este utilizarea strategiei „incidente de grup" prin care întreaga clasă (sau grupe de elevi dintr-o clasă) să fie recompensată pe baza comportamentului fiecăruia dintre ei.

Prin această strategie recompensele tuturor elevilor depind de comportamentul colegilor de clasă, ceea ce înlătură sprijinirea lipsei de disciplină.

Toate aceste modalităţi de intervenţie în clasă se bazează pe aşa numitele tehnici de modificare a comportamentului.

Managementul clasei este definit ca abilitatea profesorului de a programa şi organiza activităţile clasei în scopul asigurării unui climat favorabil învăţării. Managementul clasei are ca şi obiective: prevenţia şi disciplina.

Principiile managementului clasei:

- Îmbunătăţirea condiţiilor învăţării
- Prevenirea stresului profesorilor şi elevilor
- Creşterea timpului petrecut în sarcina de învăţare şi nu controlul comportamentelor disruptive
- Elevii respectă regulile pe care le înţeleg şi le acceptă
- Implicarea elevilor în activităţi care să le solicite participarea activă

Poate că niciun alt aspect al predării, nu constituie o preocupare la fel de importantă a profesorilor – indiferent că sunt începători sau cu experienţă – decât activităţile de management a clasei. Managementul clasei reprezintă un set complex de comportamente de organizare a clasei, iniţiate de către profesor, cu scopul de a crea şi menţine un climat, care să-i permită atingerea obiectivelor instrucţionale. Desigur principalul obiectiv al acestor comportamente vizează facilitarea activităţii de învăţare a elevilor. Ca atare, organizarea clasei poate fi considerată una din sarcinile fundamentale, şi poate cea mai dificilă, pe care o realizează profesorul în şcoală.

3.1.1. Perspective privind managementul clasei

Parcurgând literatura de specialitate putem decela câteva perspective de abordare a managementului clasei:

a) Perspectiva generală, conform căreia *managementul clasei reprezintă un set de comportamente utilizate în predare, prin*

intermediul cărora profesorul stabileşte şi menţine condiţii care să permită elevilor să înveţe eficient.

b) Perspectiva autoritară, disciplinară: *managementul clasei este acel set de comportamente de predare cu ajutorul cărora profesorul stabileşte şi menţine ordinea în clasă*. Frecvent persoana ce adoptă un astfel de stil de predare este percepută ca ostilă şi dușmănoasă. Educatorii care acţionează într-o manieră dură, pot să-i transmită implicit elevului (care manifestă un comportament indezirabil) că este inapt sau prost. Aceşti profesori de cele mai multe ori fie: (a) stabilesc pedepse extreme, nefiind însă consecvenţi în aplicarea lor, fie (b) încearcă să compromită încrederea în sine a elevului, inducându-i ideea că este un incapabil. Duritatea poate fi comunicată atât verbal cât şi nonverbal. Desigur nu este necesară întotdeauna utilizarea limbajului verbal pentru a comunica un anumit mesaj. Limbajul trupului poate să exprime la fel de bine atitudinea ostilă a profesorului.

c) Perspectiva tolerantă sau pasivă: *managementul clasei este acel set de comportamente de predare prin care profesorul permite elevilor să facă ceea ce doresc în oră, fără a interveni decât în situaţii speciale*. Profesorii care adoptă un stil pasiv se caracterizează prin câteva aspecte: (a) evită confruntările directe cu problemele comportamentale ale elevilor, (b) adoptă un stil de abordare a dificultăţilor de relaţionare cu elevii insuficient de ferm şi direct (c) intervenţiile lor sunt de cele mai multe ori post-eveniment, adică le spun elevilor doar ceea ce trebuiau sau se aşteptau să facă, (d) ignoră comportamentul dezadaptativ al elevilor şi (e) nu reuşesc să impună anumite reguli.

d) Perspectiva modificărilor comportamentale: *managementul clasei vizează acel set de comportamente utilizat de profesor în predare prin intermediul căruia*:

— *Promovează şi stimulează comportamentele adecvate ale elevilor*

— *Reduce / elimină frecvenţa şi probabilitatea apariţiei unor comportamente nepotrivite la oră*.

— *Facilitează relaţii interpersonale şi un climat socio-emoţional pozitiv în sala de clasă*.

În felul acesta iniţiază şi menţine o organizare a clasei cât mai productivă.

3.1.2. Evaluarea eficienţei managementului clasei

Una din modalităţile de evaluare a eficienţei managementului clasei constă măsurarea timpului efectiv pe care elevii îl alocă activităţii de învăţare. Astfel, un bun test al organizării unei clase îl reprezintă gradul de implicare a elevilor la activităţile clasei şi implicit volumul de timp alocat activităţii de învăţare propriu-zisă. Sporirea timpului în care elevii sunt angrenaţi în învăţare permite evaluarea gradului de succes al tehnicilor de conducere a unei clase. Desigur, timpul dedicat învăţării pe care dorim să-l creştem trebuie să fie de calitate, deoarece performanţele nu vor spori, dacă acest timp nu este utilizat în mod judicios. Prezentăm câteva din modalităţile prin care putem creşte cantitatea de timp alocată instruirii:

(a) scăderea timpului între două activităţi consecutive.

(b) o bună pregătire prealabilă a profesorului pentru a planifica orele în detaliu.

(c) menţinerea ordinii şi controlului clasei etc.

Dezvoltarea sentimentului responsabilităţii faţă de propria învăţare stimulează abilităţile de înţelegere, de control şi de autoevaluare ale elevilor. Atenţie însă, că la început o astfel de achiziţie poate fi mai anevoioasă, însă efectele ei sunt cu bătaie lungă.

Temă de reflecţie nr. 1

Care ar fi câteva modalităţi alternative prin care ar putea fi evaluat managementul clasei?

3.1.3. Climatul clasei. Scopurile unui mediu optim de învăţare

Una din atribuţiile de bază ale profesorului este aceea de a planifica şi structura mediul de învăţare, astfel încât să faciliteze schimbări progresive, dezirabile în comportamentul şi stilul de învăţare a elevului. Un astfel de mediu ar trebui să ofere cât mai multe oportunităţi pentru dobândirea unor experienţe de succes. Studiile arată că elevii care experimentează succesul doresc să se implice în rezolvarea de sarcini noi şi totodată îşi dezvoltă sentimente pozitive faţă de propria lor persoană. În schimb, elevii care se consideră

depăşiţi de situaţii şi incapabili dezvoltă, cel mai probabil sentimente de neajutorare.

În consecinţă scopul principal al managementului clasei constă în crearea unui mediu educaţional care să maximizeze potenţialul de învăţare al elevilor şi să încurajeze angajarea lor activă în activitatea de învăţare. Totodată profesorii trebuie să asigure un climat în care elevi să se simtă confortabil şi pe cât posibil protejaţi de a asocia şcoala cu sentimentul de eşec. Un mediu optim de învăţare reclamă câteva condiţii:

1. Asistarea elevilor în procesul de învăţare, promovarea şi dezvoltarea calităţilor academice şi sociale ale acestora

2. Asigurarea unor condiţii fizice optime de învăţare, o organizare a clasei adaptate nevoilor sociale/emoţionale şi nivelului de dezvoltare ale elevilor

3. Încurajarea elevilor să adopte un stil interactiv şi pozitiv de relaţionare cu profesorii şi colegii lor

4. Asigurarea unor oportunităţi pentru dezvoltarea unor comportamente adecvate şi experienţe de succes

5. Încurajarea elevilor să adopte un rol activ în învăţare prin conştientizarea capacităţilor şi abilităţilor lor proprii, şi prin înţelegerea interacţiunilor dintre indivizi, sarcini şi strategii

6. Facilitarea dezvoltării la elevi a unei învăţări de tip strategic.

7. Încurajarea elevilor să-şi asume responsabilităţile pentru propriul lor mod de învăţare prin dezvoltarea şi utilizarea funcţiilor executive de control (planificare, organizare, monitorizare şi verificarea rezultatelor (efectelor).

8. Oferirea de posibilităţi de interacţiune socială pozitivă în timpul procesului de învăţare, stimularea învăţării reciproce.

9. Oferirea unui feed-back imediat şi întărirea progreselor constatate, care să conştientizeze elevii de rezultatul eforturilor lor.

3.2. PREMISE ALE MANAGEMENTULUI CLASEI

Urmărind şi analizând reacţiile elevilor la diversitatea metodelor utilizate de profesori în timpul orei, Kounin (1970) (apud Sternberg, 2002) ajunge la concluzia că există câteva lucruri de importanţă majoră pe care le poate face un profesor, astfel încât să realizeze un bun management al clasei. Dintre aceste amintim: o continuă monitorizare a clasei, soluţionarea imediată a problemelor ce intervin simultan.

1. Monitorizarea clasei

Monitorizarea clasei reclamă o alocare distributivă de resurse atenţionale spre evenimentele care au loc simultan în clasă. Profesorii care alocă resursele lor mintale în direcţia monitorizării fiecărei activităţi a clasei se confruntă de regulă cu mai puţine probleme de disciplină, comparativ cu profesorii care nu realizează sau nu reacţionează la evenimentele din oră. Profesorii eficienţi reacţionează imediat la orice problemă de disciplină. În schimb, profesorii mai puţin eficienţi fie nu acordă suficientă atenţie problemelor potenţiale de disciplină, fie nu reacţionează la respectivele incidente, în speranţa ca acestea se vor soluţiona de la sine.

Una din modalităţile prin care profesorul poate monitoriza clasa este menţinerea contactului vizual cu elevii şi pronunţarea numelui acestora, arătându-le astfel că observă întreaga lor activitate. Sporirea eficienţei monitorizării reclamă utilizarea unui număr cât mai mare de canale de comunicare: utilizarea vocii, contactul vizual, expresia mimică, în scopul interacţiunii simultane cu un număr cât mai mare de elevi.

2. Soluţionarea simultană a problemelor care survin în timpul orei

Profesorul expert trebuie să facă mai multe lucruri simultan: să fie atent la ce se întâmplă în clasă, să predea lecţia, să evalueze gradul de înţelegere a lecţiei de către diferite categorii de elevi şi totodată să identifice pe cei care au nevoie de explicaţii suplimentare, să ştie cât timp mai este până sună în pauza şi chiar să observe dacă fereastra deschisă distrage atenţia elevului care stă în faţa ei. În consecinţă, profesorul este solicitat să soluţioneze mai multe probleme care survin simultan: de exemplu, verifică dacă tema făcută de un grup este corectă şi în acelaşi timp intervine (dacă este cazul) în momentul în care un elev din alt grup îşi deranjează colegii.

Un profesor eficient, în timp ce participă la realizarea unei activităţi didactice, la care este implicat un grup de elevi este atent şi la ceilalţi elevi din clasă, asigurându-se că şi ei lucrează la aceeaşi temă. Dacă în timpul unei conversaţii survine un conflict, profesorul va încerca imediat să-l medieze, indicând celor implicaţi în conflict ce trebuie să facă.

3. Evitarea întreruperilor prin trecerea lină de la un moment la altul

Una din erorile frecvente, pe care le pot comite profesorii novici în timpul orei este întreruperea cursului unei activităţi în diverse faze de realizare ale acesteia. Scopul acestor întreruperi poate fi divers (de cele mai multe ori, atenţionarea sau corectarea comportamentului unui elev). Însă, simpla întrerupere a acţiunii face mult mai probabile activităţile alternative, de evaziune din sarcină. Aceste activităţi pot acapara resursele atenţionale ale elevului. Spus în termenii simţului comun întreruperile distrag atenţia elevilor, iar în termeni mai tehnici, simpla întrerupere a activităţii poate fi o întărire pentru evaziunea din sarcină (o face mai probabilă). Dimpotrivă, continuarea, persistenţa într-o activitate începută reduce frecvenţa evaziunii. După cum observăm, întreruperile distrag atenţia elevilor de la activitatea de învăţare, iar unora dintre ei le va fi foarte greu să revină şi să se refocalizeze asupra lecţiei. Aceşti elevi pot chiar să renunţe la a se mai implica în activităţile curente ale orei, găsindu-şi alte preocupări. Chiar şi în cazul adulţilor, o întrerupere (cum ar fi sunetul unui telefon) poate distrage atenţia de la activităţile curente.

Profesorii eficienţi, de regulă evită întreruperile sau le utilizează cu multă precauţie. Când are loc un incident, profesorul poate implica elevii în anumite activităţi pentru a-i ţine ocupaţi (de ex„Rezolvaţi următoarele două probleme în caietele voastre"), în timp ce încearcă să rezolve problema ivită.

Profesorii mai puţin eficienţi pot de asemenea să întâmpine dificultăţi în segregarea lucrurilor esenţiale de cele banale care plictisesc elevii, făcându-i să-şi piardă interesul şi să se demobilizeze din activităţile curente din clasă.

4. Implicarea tuturor elevilor în activităţile de la clasă

Chiar dacă, la un moment dat, profesorul ajută un grup de elevi din clasă să rezolve o problemă dată, el trebuie, în acelaşi timp să fie atent şi la nevoile celorlalţi. O modalitate prin care profesorii pot să implice un număr cât mai mare de elevi în activităţile clasei este numirea acestora într-o anumită ordine. Însă, dacă ordinea este prestabilită, acei elevi care ştiu că rândul lor nu este imediat, pot să-şi găsească alte preocupări. Surprinderea elevilor îi poate face mai atenţi deoarece nu pot să anticipeze când le vine rândul la răspuns. O eroare curentă a novicilor o reprezintă interacţiunea cu un singur elev, în timp ce clasa se ocupă cu altceva sau fantasmează.

Cele mai eficiente tehnici de a-i face pe elevi să participe activ la

oră sunt cele care îi responsabilizează în activitatea de învăţare. În general, experţii angajează întreaga clasă în soluţionarea unei probleme: astfel, în timp ce unul din elevi rezolvă o problemă la tablă ceilalţi urmează să lucreze individual în caiet. De asemenea materialul ce urmează a fi studiat este descompus în unităţi cu sens iar verificarea înţelegerii acestuia se face prin adresarea de întrebări inferenţiale. Elevii sunt numiţi într-o ordine aleatoare şi sunt solicitaţi să-şi motiveze şi argumenteze răspunsurile.

Articol X. 5. Predarea într-o manieră entuziastă şi interesantă a lecţiei

Atmosfera de entuziasm din clasă depinde în bună măsură de varietatea stilurilor de predare pe care le utilizează educatorul. Atitudinea unui profesor entuziast este de regulă contagioasă. Profesorii care utilizează aceleaşi tehnici în fiecare zi sunt percepuţi ca neinteresanţi şi monotoni, iar elevii vor adopta un stil similar, manifestând lipsă de implicare şi de entuziasm. De aceea nu de puţine ori, experţii se pliază, cel puţin în debutul lecţiei pe ariile de interes ale elevilor sau pe evenimente de actualitate. Predarea cu entuziasm dublată de disponibilitatea profesorului de a utiliza lauda şi încurajarea creşte implicarea elevilor în activităţile clasei şi creează o atmosferă pozitivă, lipsită de tensiune.

Nivelul de interes al elevilor poate fi susţinut de menţinerea unui nivel de activare adecvat. În asigurarea acestui nivel optim de activare trebuie să se ţină cont de volumul atenţiei elevilor, care depinde de vârstă şi de nivelul de dezvoltarea al acestora. Copiii mai mici nu pot să-şi menţină atenţia concentrată pe o perioadă lungă de timp şi să aloce resursele lor mintale în rezolvarea simultană a mai multor sarcini neautomatizate.

Pentru că nevoile copiilor diferă în funcţie de vârstă, tehnicile eficiente de conducere a claselor diferă pentru elevii de vârstă diferită. Un institutor, care predă la ciclul primar, trebuie să fie pregătit cu activităţi noi şi distractive pentru activităţi de scurtă durată, deoarece copiii îşi vor pierde interesul pe parcurs. În general, la clasele elementare se recomandă utilizarea unor activităţi şi metode de învăţare variate, deoarece copiii nu pot rămâne implicaţi în acelaşi tip de activităţi pentru mai mult timp. Însă varierea activităţilor nu este la fel de eficientă pentru elevii de liceu, a căror capacitate atenţională este semnificativ mai mare. Astfel, cunoaşterea dezvoltării cognitive a

elevilor devine esenţială pentru stabilirea nivelului de expectanţă faţă de diferitele categorii de elevi. Pe baza acestor expectanţe se vor selecta metodele cele mai eficiente pentru maximiza nivelul de interes al elevilor.

Articol XI. 6. Critica constructivă

O critică constructivă este specifică şi clară, concentrându-se asupra comportamentului inadecvat şi nu asupra persoanei care face acel comportament. De exemplu, un profesor ar putea spune: „Când scrii dezordonat este foarte greu pentru mine să-ţi urmăresc ideile.", sau „Dacă vorbeşti în timp ce predau distragi atenţia colegilor tăi şi te suprapui peste ceea ce spun eu".

În general, o critică constructivă este lipsită de mânie, sarcasm sau răutate. Uneori, elevii pot provoca răbdarea profesorilor, însă un bun profesor în general nu se va enerva şi mai important nu se va lăsa controlat de mânie. Critica constructivă este eficientă nu numai pentru elevul căruia i-a fost atribuită, dar şi pentru ceilalţi elevi, care au văzut comportamentul lui deficitar şi reacţia profesorului la acest comportament. De asemenea, ei sunt influenţaţi pozitiv într-o atmosferă în care criticismul este manifestat constructiv. Pe de altă parte, un profesor care îşi pierde răbdare şi începe să strige la elevi transmite un mesaj negativ pentru ceilalţi elevi care observa astfel de reacţii.

Cum ar trebui să răspundă un profesor la un comportament nepotrivit al unui elev? Kounin (1970) propune câteva sugestii în acest sens.

(a) În primul rând, rosteşte numele elevului care a greşit, concentrează-ţi atenţia asupra comportamentului şi nu asupra persoanei. Cu alte cuvinte spune clar greşeala din comportamentul lui şi nu scoate în evidenţă faptul că el sau ea sunt incompetenţi sau proşti.

(b) În al doilea rând, specifică motivul pentru care comportamentul respectivului elev a fost necorespunzător.

(c) În al treilea rând, descrie comportamentul corect care ar trebui să-l înlocuiască pe cel necorespunzător.

(d) În al patrulea rând, fii ferm şi stăpân pe tine, însă nu te impune prin mânie.

Studiile lui Good şi Brophi (1984) au arătat că o bună organizare a clasei este dependentă de gradul de implicare activă a

profesorului la lecţie. În acest fel, transmite elevilor sentimentul că sunt eficienţi, implicându-se în activităţile din şcoală şi vor fi conştienţi că sunt capabili pentru a face asta. În clasele bine organizate momentele de întrerupere, confuzie sau pierdere de timp sunt reduse la minim, pe baza utilizării eficient a tehnicilor de organizare prezentate.

Everston et al., (1997) au studiat relaţia dintre tipul de management al clasei şi performanţele elevilor în mai multe şcoli. Concluzia studiului a fost că nivelul de eficienţă al unei clase este dat, nu atât de capacităţile şi aptitudinile elevilor cât mai ales de calitatea organizării clasei. Studiind organizarea elevilor în mai multe şcoli elementare (Everston et al., 1997) şi în şcoli generale (Emer et al., 1979) au identificat tehnici de management specifice nivelurilor de şcolarizare. Astfel există tehnici adecvate ciclului primar, gimnazial sau liceal, însă există şi tehnici generale care funcţionează eficient la toate vârstele.

Temă de reflecţie nr. 2

Oferiţi exemple de modalităţi prin care poate fi utilizată critica constructivă

Concluzii şi sugestii pentru predare

— Arată elevilor că eşti cu ei. Fii atent la tot ce se petrece în clasă, menţine controlul lucrurilor şi fii prompt în corectarea comportamentului nepotrivi. Profesorii care sunt percepuţi de elevi ca nefiind interesaţi de evenimentele din clasă, îşi vor pierde respectul elevilor şi capacitatea de-a conduce clasa.

— Învaţă cum să coordonezi mai multe activităţi simultan. Această deprindere poate fi însuşită doar prin practică. Profesorii experimentaţi realizează mai multe lucruri în acelaşi timp fără să se simtă ameninţaţi.

— Asigură o trecere lină de la o activitate la alta, manifestând entuziasm şi interes. A ţine sub control fluxul activităţilor, înseamnă a

păstra o legătură mai puternică cu ritmul clasei.

— Implică toţi elevii în activităţile din clasă. Rezistă tentaţiei de a numi acelaşi elev de fiecare dată, chiar dacă este mai facil decât să încerci să obţii răspunsuri indezirabile

— Critică pozitiv elevii, pentru a-i ajuta să se dezvolte. Transmite sugestii concrete privind ameliorarea unor comportamente, nu doar simple atenţionări spre „a face mai bine data viitoare". Implementează strategii despre abilităţi şi scopuri în acord cu efortul necesar: „trebuie să lucrezi mai mult pentru a memora lista cuvintelor din vocabular – a învăţa cuvinte noi cere timp şi efort".

Secţiune 11.01 7. Practici inadecvate privind controlul problemelor comportamentale

Secţiune 11.02 Distingem mai multe categorii de practici, pe care profesorii le pot utiliza în conducerea orei, dar care s-au dovedit a fi neproductive. Astfel de practici pot crea o atmosferă tensionată la clasă. Prezentăm în continuare câteva dintre ele:

Secţiune 11.03 7.1. Practici represive sau ameninţătoare a) recurgerea la forţă, constrângere sau excludere b) utilizarea ameninţărilor sau a unor restricţii c) utilizarea sarcasmului sau punerea elevului în situaţii ridicole/jenante d) pedepsirea unui elev în mod exemplar

Practicile represive şi de ameninţare schimbă comportamentul doar la suprafaţă şi pentru moment; de obicei acest lucru este urmat de comportamente nedorite, cum ar fi manifestarea ostilităţii.

Secţiune 11.04 7.2. Practici care distrag, ignoră sau eludează a) ignorarea/trecerea cu vederea a comportamentului dezadaptativ şi neadoptarea vreunei atitudini b) schimbarea compoziţiei grupului în care intervine comportamentul disruptiv prin rotirea membrilor c) trecerea responsabilităţii comportamentului de grup asupra unui singur membru, sau invers d) oprirea activităţii pentru evitarea comportamentului

Practicile de distragere şi ignorare adesea menţin o stare de neliniște şi fugă de responsabilitate, din partea profesorului, iar elevilor le conservă anumite comportamente agresive şi ostile.

7.3. Practici de presiune sau de dominare a) utilizarea unor grupuri de presiune, recursul la comandă sau ceartă b) utilizarea ameninţărilor şi presiunii prin invocarea persoanelor care reprezintă autoritatea (părinţi, director)

c) exprimarea dezaprobării prin cuvinte, atitudine, acţiune d) coerciţia, şantajul e) utilizarea comparaţiei drept mijloc de presiune f) delegarea puterii elevilor pentru a impune controlul g) apelul, măgulirea, moralizarea

Practicile de presiune sau dominante adesea rezultă în supunerea la suprafaţă, în schimb duc ades la sentimente de frustrare, resentimente puternice şi atitudini ostile.

8. Abordarea climatul socio-emoţional la nivelul clasei

Managementul clasei şi instruirea eficientă sunt în bună măsură o funcţie a relaţiilor interpersonale pozitive din clasă (profesor-elev şi elev-elev). În acest context profesorul devine principal actor sau determinant al relaţiilor interpersonale şi al climatului clasei.

A. Carl Rogers (1975) a identificat mai multe atitudini ale profesorului pe care le consideră esenţiale în facilitarea învăţării în şcoală: congruenţă; acceptare; înţelegere empatică.

— Congruenţă – a fi tu însuţi, onest, conştient de propriile sentimente, a le accepta şi a acţiona conform lor. De exemplu manifestarea unor expresii sincere de entuziasm sau plictiseală.

— Acceptare – profesorul manifestă o atitudine de încredere şi respect faţă de fiecare elev.

— Înţelegerea empatică – respectiv înţelegerea punctului de vedere al elevului, a modului în care percepe, simte şi gândeşte acesta realitatea.

B. Ginott (1993) adaugă acestei liste o caracteristică extrem de importantă comunicarea eficientă. Când face critici profesorul descrie: (a) situaţia, respectiv comportamentul şi nu personalitatea şi caracterul elevului şi (b) ceea ce trebuie să facă elevul, fără a manifesta un caracter punitiv.

Ginott face următoarele recomandări în acest sens:

1. Nu atribuiţi judecăţi de valoare caracterului şi personalităţii elevului deoarece acest lucru poate fi umilitor.

2. Descrieţi situaţiile, exprimaţi sentimente despre situaţie, şi clarificaţi aşteptările cu privire la situaţie.

3. Exprimaţi sentimentele autentice care să promoveze înţelegerea elevului.

4. Diminuaţi ostilitatea prin invitarea la cooperare şi asiguraţi-le elevilor ocazii de a experimenta independenţa.

5. Evitaţi comenzile şi întrebările care provoacă răspunsuri

defensive.

6. Recunoaşteţi, acceptaţi şi respectaţi ideile şi sentimentele elevului.

7. Evitaţi diagnosticarea şi prognozarea, care duc la etichetarea elevului.

8. Descrieţi procesele şi nu judecaţi produsele sau persoanele. Asiguraţi coordonare, nu criticism.

9. Evitaţi întrebările şi comentariile care pot provoca resentimente şi invită la rezistenţă.

10. Evitaţi folosirea sarcasmului; acest lucru poate diminua stima de sine a elevului.

11. Rezistaţi tentaţiei de a oferi soluţii rapide/facile sau o coordonare imediată pentru a rezolva problemele pe care poate să le rezolve elevului.

12. Evitaţi morala sau cicăleala, care este nemotivantă.

13. Monitorizaţi şi fiţi conştient de impactul pe care le pot avea unele cuvinte asupra elevilor.

14. Ascultaţi elevii şi încurajaţi-i să-şi exprime ideile şi sentimentele.

Glasser (1992) porneşte de la ideea că una din trebuinţele umane de bază o reprezintă dobândirea identităţii. Autorul susţine că pentru a realiza o identitate de „succes" în contextul şcolii, elevul trebuie ajutat să-şi dezvolte responsabilitatea socială şi sentimentul de autoeficacitate. Responsabilitatea socială şi autoeficacitatea sunt rezultatul dezvoltării unor relaţii bune cu ceilalţi – colegi sau profesori. Astfel, implicarea este crucială în dezvoltarea unei identităţi de succes. În acest scop autorul propune un proces etapizat, pe care profesorul poate să-l utilizeze pentru a ajuta elevul să-şi modifice comportamentul.

1. Implicarea în relaţia cu elevii ajutându-i în mod concret în soluţionarea unor probleme care îi depăşesc; acesta presupune a accepta elevul ca persoană, însă nu şi comportamentul inadecvat al acestuia.

2. Descrierea comportamentului prezent al elevului în absenţa unei evaluări imediate a persoanei acestuia.

3. Asistarea elevului în luarea de decizii corecte privind ameliorarea comportamentului problemă; în acest context e important să se ia în calcul factorii care joacă un rol important în iniţierea şi

menţinerea problemei.

4. Sprijinirea elevului în activitatea de planificare a cursului acţiunilor prin responsabilizarea acestuia.

5. Ghidarea elevului în a se implica în acţiunile pe care le-a selectat.

6. Sprijinirea elevului în urmărirea planului şi angajamentului.

7. Aplicarea cu consecvenţă a consecinţele comportamentelor inadecvate, dar nu în mod răzbunător; dezvoltarea împreună cu elevul a unui plan alternativ.

În concluzie, profesorul trebuie să construiască relaţii interpersonale pozitive cu elevii şi totodată să promoveze un climat socio-emoţional pozitiv în clasă prin: (a) exprimarea congruenţei, (b) manifestarea empatiei; (c) comunicare eficientă (evitarea criticii şi etichetării, focalizarea conversaţiei asupra comportamentului şi nu asupra persoanei); (d) susţinerea elevilor în a-şi asuma responsabilităţi sociale şi (e) stabilirea pe cât posibil a unor raporturi democratice la nivelul clasei.

(*a*) *3.3. ANALIZA FUNCŢIONALĂ A COMPORTAMENTULUI*

1. Ce este analiza funcţională a comportamentului?

Frecvent auzim spunându-se: „Tratează simptomele, dar ignoră boala". Nu de puţine ori educatorii adoptă o astfel de strategie în încercarea de a soluţiona problemele comportamentale constatate în clasă. Altfel spus, încearcă să elimine comportamentele disruptive, fără a analiza şi ameliora posibilele cauze, care au favorizat şi amplificat producerea acestora. Analiza funcţională a comportamentului porneşte de la întrebarea: „*De ce*?". De ce Marcel pare că nu poate să stea la locul lui în clasă? De ce Mihai îşi întoarce capul în mod repetat? De ce Elizei îi zboară gândurile aiurea?

Fiecare din comportamentele noastre are la origine unul sau mai multe motive, care-l declanşează şi susţin. De pildă, acelaşi comportament la un elev poate avea funcţia de dobândire a atenţiei profesorului, pe când la altul de autostimulare. Alteori, comportamentul dezadaptativ reprezintă un mijloc de comunicare prin care elevul îşi exprimă, într-o formă mai mult sau mai puţin mascată: sentimentele de frustrare, anxietate, durerea fizică sau alte emoţii negative. Aruncarea cu obiecte în clasă, poate să exprime nevoia de interacţiune, după cum un ton mai ridicat al vocii poate fi o modalitate eficientă de a scăpa de o anumită sarcină. De asemenea,

comportamentul provocator poate fi cauzat de un sentiment al excluderii din grup, al privării de anumite privilegii sau de revolta faţă de un mediu supracontrolat. Până la un anumit nivel al intensităţii de manifestare, comportamentul disruptiv are şanse să-şi atingă scopul; producerea acestuia face ca elevul să obţină ceea ce doreşte (mai multă atenţie, îşi satisface nevoia de comunicare sau se sustrage realizării unor sarcini). În concluzie, comportamentele disruptive, recurente nu au loc fără un motiv.

Pentru a răspunde la întrebarea „de ce" are loc un anumit comportament se poate recurge la aşa numitul procedeu de analiza funcţională.

Analiza funcţională a comportamentului este o modalitate de colectare şi testare de informaţii, pe baza cărora pot fi determinate motivele şi funcţiile pe care le au comportamentele disruptive. Procesul analizei funcţionale a comportamentului se concentrează pe determinarea variabilelor mediului înconjurător care iniţiază şi menţin problemele de comportament.

2. Principii de bază ale analizei funcţionale

Prezentăm câteva din principiile de care trebuie să ţinem cont în realizarea unei analize comportamentale riguroase.

— Analiza comportamentelor implică identificarea, observarea şi specificarea comportamentului ex: mod de exprimare, mod de interacţiune cu ceilalţi.

— Atât pentru excesele cât şi pentru deficitele comportamentale trebuie identificate comportamente adecvate sau alternative, de ex: un elev adresează întrebări care nu sunt la obiect; comportamentul alternativ ar fi: provocarea acestuia în discuţii interesante unde să adreseze întrebări pertinente pentru care va fi recompensat.

— Accentul să se pună pe problemele curente ale comportamentului şi mai puţin pe identificarea unor cauze din trecut ex: în ce fel problema elevului de a discuta pe lângă subiect persistă. Se impune acordarea unei atenţii sporite, factorilor care menţin aceste comportamente; ex: alţi elevi care se alătură grupului şi sunt atenţi la glumele elevului.

— Analiza funcţională a comportamentului se concentrează pe contextul problemei elevului ex: dacă e activ la ore; cât timp durează aceasta? ex: alţi elevi se adună în jurul băncii lui; reacţia care apare în

jurul elevului ex: alţi elevi ascultă concentraţi şi după ce problema de comportament a avut loc ex: alţi elevi încep să râdă.

— Evaluarea funcţională a elevului să se facă în termeni comportamentali şi să evite descrieri pe bază de etichete predeterminate.

— Scopul principal al evaluării funcţionale este de realizarea a unei analize clare şi specifice a problemei, ex: cum s-a dezvoltat şi cum se menţine problema.

Analiza trebuie să conducă la stabilirea unor scopuri şi la formularea unor ipoteze privind intervenţiile posibile de scurtă şi lungă durată. Scopurile ar trebui să fie:

— Specifice
— Măsurabile
— Realizabile
— Relevante
— Limitate în timp

3. Definirea comportamentului dezadaptativ

Înainte de a realiza analiza funcţională propriu-zisă e importantă definirea comportamentelor dezadaptative. Anterior identificării oricăror modalităţi de modificare a comportamentului dezadaptativ al elevului, profesorul trebuie să analizeze caracteristicile specifice ale comportamentului care îl împiedică să înveţe. Ca prim pas al analizei este importantă definirea comportamentului. Dacă descrierile comportamentale sunt vagi (ex. atitudine negativă sau agresivitate), este dificilă analiza acestora şi identificarea unor intervenţii corespunzătoare. De pildă, agresivitatea poate să însemne lucruri diferite la oameni diferiţi. Astfel, unii pot considera că un gest ameninţător poate să însemne agresiune, alţii poate nu. O definiţie cât mai precisă, bazată pe exemple şi contraexemple ar trebui să reducă nivelul de ambiguitate a descrierilor comportamentelor disruptive.

Temă de reflecţie nr. 3

Oferiţi 5 exemple de comportamente dezadaptative care pot să survină în clasă?

4. Ce este un comportament dezadaptativ?

Comportamentul dezadaptativ sau disruptiv reprezintă răspunsul indezirabil al elevului la o varietate de contexte educaţionale. El poate fi determinat, fie (a) de un mediu insuficient structurat fie (b) de un context nestimulant, sau suprasolicitant, (Ouvry 1987) sau de insuficienta diversificare a repertoriului abilităţilor sociale ale elevului. Astfel că, nu putem decela un singur factor responsabil de producerea comportamentului dezadaptativ; de cele mai multe ori intervin cauze multiple, aflate în interacţiune.

Zarkowska şi Clements (1997) descriu două criterii generale, pe baza cărora se poate decide dacă un comportament este dezadaptativ:

(a) comportamentul persoanei este contrar normelor sociale

(b) comportamentul cauzează un stres semnificativ celor care interacţionează cu acea persoană.

Particularizând la contextul şcolar, un comportament este considerat dificil, dacă întruneşte unul sau mai multe din următoarele criterii:

— Comportamentul împiedică elevul să participe la activităţile curriculare.

— Comportamentul are un efect negativ asupra procesului educativ şi asupra performanţelor de învăţare ale elevului şi ale clasei.

— Comportamentul nu este adecvat vârstei şi nivelului de dezvoltare ale elevului.

— Comportamentul duce la izolarea elevului de colegi.

— Comportamentul are un impact negativ asupra independenţei elevului.

— Comportamentul constituie o potenţială ameninţare (pericol) pentru colegi, profesori sau resursele şcolii. Acesta include şi comportamentul de autovătămare.

— Comportamentul reduce oportunităţile elevului de dezvoltare personală (abilităţi, stimă de sine, aptitudini).

— Comportamentul are un efect negativ asupra relaţiilor şcoală-părinţi/tutori. Se poate instala un ciclu distructiv al învinuirii reciproce; astfel părintele învinuieşte şcoala pentru problemele

elevului, iar şcoala învinuieşte părintele. De multe ori părinţii pot să ofere o perspectivă cronologică şi contextuală asupra problemelor elevului, pe care cadrele didactice nu-şi pot permite să le ignore.

Criteriile prezentate mai sus nu sunt exhaustive. Ele nu trebuie convertite într-o listă de sancţiuni, pe baza căreia elevul să acumuleze puncte, care să-l marginalizeze sau să-l ducă la excluderea din şcoală. Dimpotrivă, aceste criterii ar trebui să faciliteze identificarea timpurie a manifestării comportamentelor dificile. Finalitatea acestei identificări s-ar concretiza în proiectarea unor intervenţii ţintite, de soluţionare a problemelor constatate, într-o fază cât mai incipientă

Menţionăm că simpla descriere a comportamentului dificil nu promovează comportamente alternative, nici la nivel individual, nici la nivelul clasei.

(*b*) *5. Ce spunem noi*

Este foarte probabil să fi auzit afirmaţii de genul: „Tudor se comportă întotdeauna aşa", „Popescu este un elev violent", „Maria este foarte agresivă", exprimate în şcoală, în diferite ocazii. Frecvenţa lor sporeşte odată cu creşterea nivelului de stres sau de eşec perceput de către profesor. Desigur de cele mai multe ori astfel de reacţii sunt generate de sentimentul de ineficienţă trăit, ca urmare a eşecului în soluţionarea unor probleme de comportament. Problema este că termenul „agresiv" pe care îl ataşăm unui elev se transformă într-o etichetă, care ulterior îl va stigmatiza. Trebuie să fim atenţi că, o astfel de etichetă, deseori poate fi lipsită de acurateţe şi chiar nedreaptă. Un pericol inerent al utilizării unor asemenea expresii este inducerea de emoţii negative şi de bariere de comunicare elev-profesor. Mai mult, utilizarea unor astfel de afirmaţii poate reprezenta un impediment serios al acurateţei, atât a înţelegerii elevului cât şi a descrierii acestuia în discuţiile cu părinţii, colegii, sau cu elevul însuşi. Totodată ele nu induc şi nici nu sugerează ideea de schimbare.

(c) *6. Ce semnifică de fapt*

Să discutăm câteva din percepţiile profesorului, privind relaţiile sale cu elevii ce manifestă comportamente indezirabile, subliniind problemele pe care le ridică fiecare.

A. Ce se ascunde, de fapt, în spatele expresiei: „Ea se comportă aşa tot timpul"? De cele mai multe ori un sentiment de frustrare cauzat, de anumite probleme recurente, nesoluţionate eficient de către profesor. Ca urmare, acesta va începe să se simtă neajutorat şi depăşit

de o situaţie, aparent fără ieşire. Mai mult, o astfel de stare generează convingeri de incompetenţă profesională, care întreţin sentimentele de eşec profesional. Însă, este aproape sigur că elevul nu va manifesta comportamentul dificil tot timpul; astfel că afirmaţia de mai sus devine discutabilă, cel puţin sub raportul frecvenţei.

B. O afirmaţie de genul: „George este un elev violent" induce ideea unui comportament, care a devenit o problemă atât de serioasă încât, o singură caracteristică epuizează descrierea întregii personalităţi a elevului. Printre problemele importante, pe care le ridică o astfel de descriere amintim:

(a) nu este acurată din punct de vedere contextual, nu ne spune unde şi când este George violent

(b) definiţia violenţei este ambiguă, nefiind formulată în termenii acţiunilor şi consecinţelor.

(c) nu dă nicio indicaţie despre perioadele în care nu este violent.

(d) nu ne dă nicio idee despre calităţile elevului. S-ar putea ca el să fie violent doar în 5 la sută din timpul petrecut la şcoală, dar acest procentaj poate să fi devenit suficient de reprezentativ, pentru a ne concentra în exclusivitate asupra părţilor negative – (cum rămâne cu restul de 95 la sută?). Evident, este nedrept să descrii pe cineva bazându-te doar pe 5 la sută din întregul repertoriu al comportamentului manifest.

(e) nu dă nicio indicaţie despre frecvenţa şi durata comportamentului, îngreunând astfel proiectarea unor intervenţii.

C. La fel se pune problema şi în cazul afirmaţiei: „*Ea este foarte agresivă*". Nu se specifică ce se înţelege prin „agresivă". Se referă oare la tachinarea şi ironizarea colegilor, la abuzul verbal, la atacuri fizice, sau la o combinaţie a tuturor acestor componente? Pe baza expresiei se intenţionează descrierea acţiunilor unui elev, sau se formulează concluzii privind caracteristicile personale? Putem presupune, fără să avem certitudinea, că folosirea cuvântului „foarte", indică îngrijorarea profesorului faţă de gradul de severitate şi frecvenţă al problemei. La elevii cu dificultăţi emoţionale şi comportamentale, agresiunea poate fi utilizată ca instrument de afirmarea a statutul ierarhic. În concluzie termenul „agresiv", depinde şi de situaţie, şi ca atare necesită o analiză a cauzelor şi factorilor ce menţin o astfel de conduită în sala de clasă.

D. „*El nu vrea să se comporte frumos*" indică faptul că profesorul

a încercat să facă ceva în acest sens dar nu a reuşit. „*El nu se poate comporta frumos*" merge un pas mai departe subliniind o situaţie încremenită, fără ieşire. O astfel de concluzie poate să rezulte dintr-un stres prelungit şi indică un sentiment de oboseală şi lipsă de competenţă în iniţierea unor schimbări. Însă nu oferă vreo indicaţie a topografiei comportamentului; concentrându-se în exclusivitate asupra comportamentului negativ.

După cum vedem modul în care profesorul defineşte şi evaluează comportamentul devine o problemă extrem de serioasă. Detalierea etichetelor trebuie făcută printr-o descriere explicită a comportamentelor inacceptabile şi intervenţiilor corespunzătoare pe care le presupun. Însă, pentru a ne edifica asupra comportamentului se impun observaţii şi analize sistematice. Toate aceste acţiuni sunt orientate în ultimă instanţă spre *îmbunătăţirea calităţii învăţării elevilor*. Obţinerea unor date cât mai variate despre comportament şi despre ameliorările pe care le vizăm, devine o competenţă de bază a profesorului. Ea poate fi dezvoltată: pe baza experienţei, a auto-reflexiei şi desigur a stăpânirii de cunoştinţe privind modul în care pot fi observate, colecţionate şi utilizate datele. Simpla acumularea

Secţiune 11.05 7. De ce este importantă observarea comportamentului?

Experimentarea învăţării de către elev creşte nivelul stimei de sine a profesorului şi oferă un impuls pentru o predare mai eficientă. Însă comportamentele dezadaptative pot limita şi reduce aceste momente, de aceea trebuie privite cu seriozitate. Dacă comportamentul reprezintă o barieră în calea învăţării atunci trebuie să adoptăm o abordare riguroasă ca să îndepărtăm acea barieră, astfel încât profesorul să se poată concentra asupra a ceea ce au nevoie elevii să înveţe, şi nu spre dificultatea comportamentului. Observarea sistematică poate ajuta acest proces.

Observarea este un proces de acumulare de informaţii care să faciliteze îmbunătăţirea înţelegerii şi a calităţii predării, precum şi a învăţării în şcoală.

Observarea trebuie să devină o parte importantă a practicii profesorului. Observarea facilitează detaşarea de experienţele subiective ale realităţii, astfel încât să le poată fi atribuite o semnificaţie mai clară şi mai detaliată. Integrând datele observate se

pot induce schimbări atât în comportamentul elevului, cât şi în perspectiva teoretică a profesorului. Un proces de observare continuu, dinamic va încuraja schimbarea şi va preveni stagnarea în sala de clasă.

Pentru o circumscriere adecvată a unui anumit comportament este necesară observarea elevului în diferite contexte (ex. În clasă, în curte, pe terenul de joacă), în timpul unor activităţi variate (independente, în grup, în timpul învăţării independente/prin cooperare), şi discutarea comportamentului acestuia cu alte cadre didactice sau cu membrii familiei. Aceste observaţii multiple cresc probabilitatea ca profesorul să evalueze cât mai corect funcţiile comportamentului, pe baza cărora să poată identifica modalităţi adecvate de intervenţie. Pentru a spori gradul de acurateţe al observaţiei, acesta ar trebui realizată în următoarele condiţii:

— În momente în care comportamentului disruptiv nu are loc (ex. În prima jumătate a orei, în timpul unei anumite activităţi);

— Localizarea comportamentului nepotrivit (ex. sala de clasă, terenul de joacă);

— Condiţii în care comportamentul nu survine (ex. când se lucrează în grupuri mici, când timpul este planificat/neplanificat);

— Situaţii în care problema comportamentală este cel mai puţin probabil să survină (ex. când profesorul este substituit de unul dintre elevi);

— Evenimente sau condiţii care apar de regulă înainte de comportament (ex. sarcina de a citi pentru un anumit grup);

— Evenimente şi condiţii care apar de obicei după comportament (ex. elevul este trimis afară din clasă);

— Evenimente comune (ex. pe timp de vreme rea);

— Alte comportamente care sunt asociate cu problema comportamentală (ex. O serie de interacţiuni negative).

8. Ce putem observa?

Putem identifica mai multe cauze, ale comportamentului nepotrivit al unui elev. Unele sunt legate de caracteristicile personale ale elevului: alergii, dureri de cap, indispoziţii, deficitul atenţional, hiperactivitatea. Altele ţin de elemente din mediu care preced sau succed comportamentul. Rezultatul acestui proces de analiză ar trebui să conducă la formularea unor ipoteze privind motivul/funcţia problemelor comportamentale constatate. Finalitatea evaluării o

reprezintă dezvoltarea unui plan de intervenţie, ce vizează reducerea comportamentelor negative prin stimularea comportamente pozitive.

Procesul de observaţie dă profesorului o perspectivă integrată asupra: (a) propriei persoane, (b) elevului, (c) mediului de învăţare şi (d) interacţiunilor complexe dintre cele trei dimensiuni.

Câteva din aspectele de care trebuie să ţină cont profesorul în observaţiile care le face:

A. în primul rând factorii personali pot afecta comportamentul. Aceştia ar putea include: (a) condiţii genetice, precum sindromul Down, (b) factori psihologici precum oboseala, (c) aspecte ale personalităţii cum ar fi un nivel ridicat de anxietate şi (d) factori legaţi de stima de sine, precum incapacitatea de a te percepe ca persoană, care poate să înveţe şi să reuşească.

B. Factorii cei mai reprezentativi în acest context sunt cei sociali. Dintre ei menţionăm: calitatea relaţiilor, efectul dinamicii grupului-clasă asupra abilităţii elevului de a-şi exprima preferinţele şi de a face alegeri.

C. Mediul fizic este de asemenea relevant. Aici observatorul poate lua în calcul nivelul de stimulare şi efectele sale asupra comportamentului elevului. Frecvent suprastimularea sau substimularea pot deveni factori de iniţiere a comportamentelor problematice în cazul majorităţii elevilor.

D. Mediul psihologic deţine un rol important prin impactul pe care îl are asupra comportamentului. Pentru acesta profesorii trebuie să-şi definească propriile expectanţe faţă de ce înseamnă comportamentul adecvat al elevilor, să evalueze în ce măsură modul de predare al lecţiei satisface obiectivele propuse. Ceea ce spune sau ceea ce face, precum şi remarcile profesorului în situaţii de stres pot induce sau spori nivelul de stres al elevului şi implicit comportamentul dezadaptativ al acestuia.

De pildă, ce consecinţe poate avea o remarcă de genul: „comportă-te conform vârstei tale” adresată unui adolescent, care manifestă dificultăţi de învăţare şi comportamentale? Ce efect va avea asupra stimei lui de sine? Mai mult, remarca nu oferă nicio indicaţie privind expectanţele profesorului (ce ar trebui să facă elevul) şi, din cauza naturii sale personale, există un risc ridicat de exacerbare a comportamentului. Analiza mediului emoţional sau psihologic este o metodă eficientă pentru a înţelege climatul în care se dezvoltă elevul.

9. Dimensiunile comportamentului

Înainte ca un profesor să decidă asupra intervenţiilor, este necesar să identifice dimensiunile comportamentului problematic şi să examineze mediul în care acestea se manifestă. Atunci când culegem date despre natura comportamentului, trebuie să luăm în calcul câteva dimensiuni:

— Frecvenţa comportamentului – cât de des se manifestă comportamentul într-un anumit interval de timp; ex: de câte ori îşi găseşte elevul alte preocupări în timpul unei ore. Această monitorizare ar putea ajuta la reducerea nivelului de anxietate a profesorului, care se simte incapabil să schimbe ceva ce are impresia că se produce de fiecare dată. De asemenea, ar putea reduce nivelul stresului şi tensiunea pe care le induce procesului de observare. Un astfel de stres poate influenţa datele înregistrate privind comportamentele disruptive şi semnificaţiile pe care le atribuie acestora.

— Durata, se realizează prin înregistrarea perioadei de timp în care se manifestă comportamentul inadecvat, cât timp dintr-o oră elevul visează cu ochii deschişi.

— Latenţa se referă la perioada de timp care se scurge din momentul apariţiei unui stimul până când elevul manifesta un anumit comportament. În observarea latenţei, accentul este pus pe perioada de timp premergătoare declanşării comportamentului dezadaptativ. Perioada de latenţă ne oferă informaţii preţioase, atât referitoare la momentele pozitive, cât şi la cele dificile. Din observarea naturii, desprindem informaţii despre topografia comportamentului elevilor şi date necesare clasificării proceselor comportamentale.

— Intensitatea poate fi evidenţiată prin înregistrării gravităţii comportamentului elevilor.

3.4. STRATEGII DE ANALIZĂ A COMPORTAMENTULUI

(a) Comportamentele îndeplinesc o anumită funcţie

Fiecare comportament are o intenţie; aceasta însemnă că există o legătură între comportamentul manifestat şi rezultatul dorit. Comportamentul este intenţional şi are o funcţie pentru elev. Adesea, pentru că elevul nu poate să vorbească şi/sau nu are alte moduri de expresivitate, comportamentul poate devenii o formă de comunicare primară şi foarte funcţională. Tipic, funcţia comportamentului se regăseşte în una sau mai multe dintre următoarele categorii:

— Captarea atenţiei

— Obţinerea acceptării
— Obţinerea puterii sau a controlului
— Răzbunare
— Obţinerea unei recompense palpabile
— Obţinerea accesului la o activitate
— Stimularea senzorială
— Pentru a se autoregla (a regla energia, stimularea şi/sau nivele de atenţie)
— Sustragere
— Protecţie
— Exprimarea emoţiilor.

Temă de reflecţie nr. 4
Ce alte funcţii ar putea îndeplini comportamentele dezadaptative?

La nivel primar, analiza funcţională încearcă să determine scopul (funcţia) comportamentului sau a unei clase de comportamente. Sunt descrise în literatură mai multe categorii de funcţii, pe care pot să le deţină comportamentele elevilor: (a) evitare; (b) atragerea atenţiei; (c) obţinerea de beneficii (note); (d) autostimulare senzorială (IO Neill et al., 1997) etc. Când un elev manifestă un anumit comportament prin care încercă să se sustragă unor anumite sarcini/contexte sau confruntării cu o persoană, se consideră că acel comportament are o funcţie de evitare (funcţionează ca întărire negativă).

Analiza funcţională îşi propune să identifice acele evenimente din mediul şcolar, care sunt relaţionate cu comportamentul problematic. Pentru identificarea lor putem să formulăm câteva întrebări:

— Care sunt cauzele probabile ale comportamentelor dezadaptative?

— Ce evenimente sau circumstanţe au loc înaintea

comportamentului şi sporesc predicţia lui?

— Ce rezultate par să motiveze sau să menţină comportamentul provocator?

— Ce alte comportamente adaptative ar putea produce acelaşi rezultat?

— Ce anume poate fi învăţat din eforturile de ameliorarea comportamentelor anterioare cu privire la gradul de eficienţă al strategiile adoptate; care din ele sunt: ineficiente, eficiente parţial sau eficiente pentru o scurtă perioadă de timp?

Scopul analizei funcţionale a comportamentului, este de a oferi o abordare comprehensivă a exceselor şi deficitelor comportamentale, cu scopul dezvoltării unor intervenţii adecvate. Cercetările arată că intervenţiile care sunt corelate cu analizele funcţionale ale comportamentului au şanse mai mari să fie acceptate şi implementate de către profesori (Jones şi Lungaro, 2000). În concluzie, abordarea funcţională a comportamentului conectează informaţia rezultată din analiză cu intervenţii educaţionale viabile.

Procedurile de analiză funcţională a comportamentului pot fi clasificate în 3 mari categorii: directe (observaţia), indirecte (interviul), şi manipulările experimentale. În general formele directe de analiză funcţională a comportamentului oferă informaţii mai valide. De pildă, la elevii cu manifestări exteriorizante de comportament dau dovadă pe de o parte de: (a) excese comportamentale cum ar fi: încălcarea regulilor, agresivitate, contrazicere, distrugerea proprietăţii şi comportamente distructive, iar pe de altă parte de deficite comportamentale, cum ar fi: neîndeplinirea sarcinilor, auto-gestionare problematică, abilităţi sociale reduse şi performanţe şcolare slabe (Hinshaw şi Anderson, 1996). Adesea, aceste comportamente sunt observate la frecvenţe mari de apariţie şi intensităţi mici. Ele au un impact cumulativ semnificative în timp. Elevii care prezintă dificultăţi în îndeplinirea sarcinile academice sau sociale solicitate în clasă, frecvent manifestă excese comportamentale, pentru a evada din acest mediu.

1. Observaţia directă

Observaţia directă este o componentă necesară pentru analiza elevilor cu manifestări comportamentale inadecvate. În cazul comportamentelor cu apariţii frecvente, intensitate mică şi durată mare (ex. neîndeplinirea sarcinii, ridicarea din bancă, gălăgie în clasă),

există câteva proceduri de observaţie directă a comportamentului. În cazul observaţiei directe, profesorul observă şi înregistrează performanţa copilului în concordanţă cu definiţiile operaţionale ale unor comportamente „ţintă" specifice. Metoda observării unor colegi aleşi întâmplător ai elevului vizat a fost de asemenea folosită pentru a oferi criterii adiţionale cu scopul de a evalua contextul unui comportament precum şi eficacitatea unei intervenţii. Alessi (1980) a descris pentru prima oară Modelul Răspunsului Discrepant prin reducerea discrepanţei dintre probleme comportamentale specifice şi ceea ce se consideră a fi comportament normal în clasă. Observarea elevului vizat printr-o comparaţie cu alţi elevi din aceeaşi clasă, oferă profesorului un cadru normativ pentru a compara datele obţinute la elevul vizat.

Câţiva factori sunt asociaţi cu folosirea corectă a metodei de colectare de date prin observaţie directă.

— Folosirea intervalelor scurte (5 – 10 secunde) pe o perioadă de minim 15 minute s-a dovedit a fi mai precisă decât simplele estimări globale a claselor de comportamente cum ar fi: gălăgie în clasă, ridicarea din bancă sau neîndeplinirea sarcinilor.

— Importanţa simplităţii în codarea comportamentelor a fost de asemenea bine stabilită, în special când componente cu frecvenţă mare sunt folosite pentru a oferi un index de analiză de genul sarcină achitată contra sarcină neachitată.

— Codarea trebuie de asemenea să fie destul de cuprinzătoare încât să permită discriminarea elevilor vizaţi faţă de grupul de referinţă. Pentru validarea unui cod de observaţie într-o clasă, în cazul elevilor cu afecţiuni exteriorizante, Buttler (1990) a identificat o măsură generală (globală pe achitarea sarcinii) şi cinci componente specifice contrare (vorbitul în timpul orei, deplasarea de locul desemnat, inactivitate, nesupunere şi joaca cu diferite obiecte).

2. Automonitorizarea

Automonitorizarea constă într-o observare sistematică a propriului comportament. Cei mai mulţi oameni nu sunt complet conştienţi de momentul, forma, impactul comportamentelor pe care le manifestă. Comportamentele habituale sunt automate. Cu toate acestea, simpla observarea atentă a propriului comportament poate duce la modificări ale acestuia.

Motivele pentru care automonitorizarea aduce schimbări în

comportament nu sunt înţelese în totalitate. Informaţia obţinută în urma unor autoobservaţii atente poate asigura un feed-back important despre comportamental propriu. Automonitorizarea poate fi eficace prin faptul că actul observaţiei în sine are funcţii de întărire sau de sancţiune. De exemplu, pentru individul care înregistrează comportamentul de studiu pe parcursul mai multor ore fiecare oră notată poate constitui o întărire. În acest caz, actul de monitorizare are funcţie de întărire a propriului comportament.

Cercetările au arătat ca auto-înregistrarea comportamentului poate influenţa fumatul, unele manifestări agresive, roşul unghiilor.

3. Interviul

Intervievarea directă a elevului poate aduce informaţii utile cu privire la propria percepţie a performanţelor lui şcolare şi a potenţialilor factori, care contribuie la deficitul performanţelor sale şcolare. Pe baza interviului se pot obţine informaţii despre variabilele ecologice care influenţează performanţele şcolare (Shapiro & Ager, 1992). Interviul oferă informaţii relevante cu privire la anumiţi factori antecedenţi care ar putea influenţa comportamentul problematic. În acest sens pot fi consultaţi părinţii sau chiar elevul cu privire la persoane, activităţi sau factori ai mediului înconjurător care ar putea cauza apariţia comportamentului vizat. A doua componentă se concentrează pe consecinţele care succed comportamentului. Pot fi adresate întrebări în legătură cu reacţiile colegilor, posibila evitare a unor îndatoriri sau căutarea unor senzaţii. Colectarea informaţiilor referitoare la excese/deficite, antecedente şi consecinţe este necesară pentru a formula ipoteze privind motivaţiile elevului, care odată depistate pot duce la proiectarea de modalităţi efective prin intermediul cărora să intervină profesorul.

4. Analiza exceselor comportamentale

Elevii cu manifestări de conduită exteriorizante dau dovadă adesea de un comportament disruptiv într-o varietate de contexte: în clasă precum şi acasă sau în comunitate. Aceste excese sunt adesea direcţionate spre mediul extern (adulţi, colegi sau obiecte) sub formă de: nesupunere, enervare bruscă şi fără motiv, încăierare, ceartă, agresiune verbală sau fizică. Deşi excesele comportamentale sunt tipic caracterizate de: frecvenţă mare de apariţie, durată mare şi intensitate înaltă, sunt posibile şi combinaţii variate (ex. frecvenţă mică de apariţie, intensitate mare şi durată mică; frecvenţă mare, intensitate

mică şi durată mare, etc.). Analiza funcţională a comportamentului trebuie să anticipeze potenţială varietate şi gamă acestor trăsături pentru a potrivi comportamentele ţintă şi metoda de analiză.

Metoda ABC

Altă metodă de pentru a analiza problemele comportamentale ale elevilor este metoda ABC. Această metodă presupune descrierea unui comportament observabil şi înregistrarea evenimentelor care îl precedă (antecedente) şi care îl urmează (consecinţă). Metoda ABC a fost descrisă pentru prima dată de Bijou (1968) ca un mijloc de a analiza detaliată a comportamentului, prin evaluarea contextului în care acesta apare. Astfel, observarea comportamentului se realizează simultan cu înregistrarea evenimentelor antecedente şi consecvente.

Metoda ABC se bazează pe supoziţia că, un anumit context oferă stimuli atât pentru iniţierea comportamentului cât şi pentru menţinerea acestuia în timp. Deşi datele obţinute prin metoda ABC creează ipoteze despre potenţiale relaţii dintre comportamentele specifice şi evenimente înconjurătoare, aceste ipoteze sunt dovedite sau nu. În schimb, aceste ipoteze sunt testate mai târziu prin manipulări experimentale.

Datele privind antecedente, consecinţe sau chiar despre comportament au scopul de a identifica ce s-a petrecut înainte de apariţia comportamentului nedorit şi ce s-a întâmplat după. În acest fel se urmăreşte înţelegerea funcţiei pe care o are un comportament particular şi ce intervenţii sunt cele mai eficiente.

Tabelul 1 prezintă o serie de comportamente cu antecedentele consecinţele lor.

Tabelul 1. Comportamente cu antecedentele consecinţele lor

Profesorul pune o întrebare	Elevul răspunde corect	Profesorul elevul
Profesorul răspunde la telefon	Elevul face comentarii obscene	Profesorul afară din clasă
Profesorul spune: „Alte întrebări”?	Elevul întreabă: „De ce este cerul întunecat noaptea”?	Clasa râde.

O metodă eficientă de înregistrare a informaţii despre comportamentul disfuncţional este analiza ABC. Această metodă presupune înregistrarea informaţiilor privind consecinţele

comportamentelor (de exemplu: întăriri pozitive şi negative), antecedentele şi comportamentele alternative (de ex: înlocuitori pentru comportamente inadecvate). Ca parte a evaluării comportamentului funcţional variat pentru elevii cu probleme de comportament exteriorizate, fişa de evaluare ABC permite de asemenea înregistrarea deficitelor comportamentale, care are rol important în determinarea intervenţiilor necesare pentru implementarea reducerii exceselor comportamentale.

Numele Elevului: Data: Locul:

A Antecedente – stimuli situaţii care preced comportamentul

Perioada de timp

Persoane

Locul

Evenimente

Alte comportamente

Timpul de relaxare

B Comportament – specific, observabil, obiectiv

În exces

În deficit

C Consecinţe – ceea ce urmează/succede comportamentului pedepse

Întăriri pozitive

atenţia

Întăriri tangibile

Întăriri senzoriale

Întăriri negative

evadarea din sarcină

evitarea

R Comportament complementar

Comentarii

Figura Fişa de evaluare ABC

Temă de reflecţie nr. 5

Realizaţi o analiză ABC pentru comportamentul negative al unui elev în clasăi?

Antecedentele includ acei factori şi situaţii care preced producerea comportamentelor indezirabille. Ne referim la locul unde se produce un comportament, dat fiind faptul că de multe ori există asociaţii foarte puternice între locaţie şi comportament, momentele şi circumstanţele în care e mai probabil să survină comportamentul, şi la expectanţele pe care le are elevul faţă de ce va urma după execuţia comportamentului. Însă, examinarea antecedentelor poate să ignore momentele în care comportamentul elevului a fost pozitiv. Dacă această perioadă este trecută cu vederea, dascălul poate omite analiza factorilor relevanţi care întăresc comportamentul pozitiv. În observarea evenimentelor trebuie făcută delimitarea între întâmplări accidentale şi stări comportamentale.

Paşi în evaluarea funcţională a comportamentului

Procesul de evaluare a comportamentului poate varia în funcţie de specificul elevului. Totuşi există câteva repere utile de care se poate ţine seama în acest tip de evaluare:

1. Identificarea comportamentelor dezadaptative specifice.

2. Determinarea locaţiilor unde se produc/nu se produc comportamentele vizate. Identificarea elementelor care iniţiază/precipită producerea acestor comportamente. În acest sens se pot formula câteva întrebări:

Ce anume este specific mediilor în care comportamentul nu se produce?

Ce este diferit în cazul situaţiilor în care problemele de comportament se manifestă?

Pot fi comportamentele nepotrivite legate de relaţia profesor-elev?

Poate numărul de elevi sau suprasolicitarea să cauzeze problemele constatate?

Poate momentul zilei sau starea de spirit a elevului să-i afecteze

comportamentul?

A existat vreo problemă sau dezacord înainte de începerea orei pe hol?

Există anumite circumstanţe sau un loc anume unde probabilitatea de a apărea acel comportament este mai mare?

Ce fel de evenimente par să fie suportul problemelor de comportament?

3. Colectarea datelor referitoare la performanţele elevului (nu doar cele şcolare) din cât mai multe surse posibil.

4. formularea unor ipoteze privind motivele care susţin problemele comportamentale (funcţia comportamentelor). O ipoteză este o predicţie chibzuită întemeiată pe date. Ea ajută la prezicerea locului unde apar comportamentele şi motivul probabil al apariţiei acestora şi a locului şi motivului pentru care acestea nu apar în alte situaţii.

5. Identificarea altor comportamente care pot îndeplini aceeaşi funcţie pentru elev (comportamente alternative), dar care sunt adaptative.

6. Testarea ipotezei pe baza unor intervenţii comportamentale pozitive.

7. Evaluarea succesului intervenţiilor. Schimbarea sau ameliorarea acestora după caz.

1) Concluzie

În general, analiza funcţională a comportamentului ne ajută să:

— Descriem cu claritate comportamentele nepotrivite, inclusiv comportamentele neutre, dar care au loc simultan cu primele;

— Identificăm evenimentele, timpul şi situaţiile care prezic producerea comportamentelor provocatoare, pe parcursul rutinei zilnice;

— Identificăm consecinţele ce menţin comportamentele disruptive (ce „obţine" elevul executând acel comportament; de exemplu: atenţie, evită anumite sarcini, devine o vedetă printre colegi);

— Colectăm date observate direct.

— Dezvoltăm unul sau mai multe bilanţuri sumare şi să avansăm ipoteze ce descriu comportamente specifice, tipuri de situaţii specifice în care au loc şi întăririle ce menţin comportamentele în acea situaţie;

În concluzie evaluarea funcţională permite să răspundem următoarelor întrebări:

— În ce circumstanţe este cel mai probabil/improbabil să apară comportamentul (de exemplu, când, unde, cu cine, în ce împrejurări)?

— Ce urmări produce comportamentul (ce obţine/evită persoana prin comportamentul ei)?

O evaluare completă permite predicţii valide cu privire la condiţiile în care comportamentul problemă este mai mult probabil să aibă loc sau nu şi când există înţelegere cu privire la consecinţele ce perpetuează comportamentul provocator.

a.

b. 3.5. TEHNICI DE MODIFICARE COMPORTAMENTALĂ

Modificările comportamentale constau într-un set de procedee rezultate din cercetări experimentale în domeniul învăţării comportamentului. Asumpţia de bază este că, atâta timp cât un comportament poate fi învăţat, în egală măsură el poate fi şi dezvăţat, utilizând metode psihologice (orice învăţ are şi dezvăţ).

Fiecare comportament are anumite antecedente şi anumite consecinţe. Fără să nege importanţa acestora, modificările comportamentale se centrează mai ales pe comportamentul curent (direct observabil şi măsurabil), nu doar pentru că adesea el este de „neacceptat", dar şi pentru că el reprezintă singurul segment din comportamentul trecut – prezent – viitor asupra cărora putem acţiona, care ne este la îndemână. Nu putem şterge episodul morţii unei persoane dragi sau episodul în care am fost muşcaţi de un câine, dar putem acţiona asupra stării depresive prezente sau asupra fricii faţă de câini.

În cadrul modificărilor comportamentale se disting două mari grupe de disfuncţii:

(a) comportamente în deficit, când persoana a eşuat în a învăţa răspunsuri acceptabile şi/sau adaptative;

(b) comportamente dezadaptative, când persoana a învăţat deja răspunsuri inadecvate situaţiei, care-l împiedică să facă faţă situaţiei.

Indiferent de tipul problemei comportamentale, rezolvarea ei presupune învăţare, dezvăţare şi/sau reînvăţare. Această acţiune corectivă este cunoscută sub numele de terapie comportamentală. Porneşte de la premisa conform căreia comportamentul poate fi modificat („modificări comportamentale") studiind cu precizie

condiţiile curente în care se manifestă comportamentul şi programând intervenţii adecvate în baza informaţiilor obţinute.

Părinţii le promit copiilor că vor avea voie să se uite la televizor după ce îşi termină temele.

Profesorii recompensează performanţele şcolare ale elevilor prin note. Indiferent de domeniul în care lucrăm suntem plătiţi pentru munca noastră. Toate acestea sunt exemple simple pentru utilizarea recompenselor. Adesea oamenii administrează recompense/întăriri celorlalţi oameni pentru a-i determina să efectueze anumite activităţi.

1. *Ce este o întărire*?

A administra o întărire înseamnă a acţiona asupra comportamentului pentru a-i mări probabilitatea ocurenţei. Altfel spus vorbim despre existenţa unei întăriri când consecinţa efectuării unui comportament măreşte probabilitatea producerii sale. Este o definiţie empirică: trebuie să observăm, să urmărim dacă acel comportament se va produce din nou sau dimpotrivă va fi suspendat.

Persoana primeşte o întărire dacă îndeplineşte un anumit comportament (= comportament – ţintă). Deoarece întărirea este contingentă (= în legătură, ce urmează) cu comportamentul ţintă, administrarea întăririlor este denumită şi „managementul contingenţelor".

Trebuie să facem distincţie între întăriri şi recompense. Acestea din urmă sunt acordate pentru anumite performanţe, dar nu determină în mod necesar recurenţa comportamentului. Un premiu pe care îl obţii în urma unui concurs pentru care a fost acordat nu duce neapărat la repetarea performanţei respective.

Secţiune 11.06 Întăriri pozitive şi negative

Întăririle produc o creştere a frecvenţei, intensităţii, probabilităţii de apariţie a comportamentului. Acest efect de accelerare se poate obţine în două moduri:

Acordarea unui stimul cu valoare pozitivă ca urmare a efectuării comportamentului ţintă este numită întărire pozitivă. De exemplu: ţineţi uşa deschisă pentru o persoană din urma dumneavoastră. Dacă persoana vă mulţumeşte aceasta este o întărire pozitivă care poate creşte probabilitatea producerii aceluiaşi comportament în viitor, în situaţii asemănătoare. A spune „Bine!" după răspunsul unui elev, a oferi dulciuri pentru respectarea unor reguli impuse, a zâmbi după o glumă, a asculta cu atenţie discursul unei persoane, toate acestea sunt

situaţii de acordare a întăririlor cu valoare pozitivă, care sporesc frecvenţa comportamentelor ţintă.

Retragerea sau evitarea unui stimul cu valoare negativă ca urmare a efectuării comportamentului ţintă poartă numele de întărire negativă. Subiectul efectuează un anumit comportament pentru a evita un stimul negativ. Multe din comportamentele noastre cotidiene sunt întreţinute de întăriri negative: ne spălăm pe dinţi pentru a evita cariile, luăm medicamente pentru a evita durerile, recurgem la o dietă strictă pentru a evita îngrăşarea, conducem cu viteză în limite legale pentru a evita suspendarea carnetului de şofer. Efectuăm anumite comportamente (luăm medicamente, mâncăm echilibrat, conducem legal) pentru a evita stimulii negativi (durerea, îngrăşarea, pierderea carnetului auto).

Adesea, se utilizează greşit termenul de „întărire negativă" pentru a face referire la tehnici de decelerare a comportamentului (scăderea frecvenţei, intensităţii, probabilităţii de ocurenţă). Indiferent că este pozitivă sau negativă, întărirea are întotdeauna ca efect accelerarea comportamentului ţintă (creşte frecvenţa, intensitatea, probabilitatea de ocurenţă).

Temă de reflecţie nr. 6
Realizaţi o paralelă între întăririle positive şi negative.

(*a*) *1.1. Tipuri de întăriri pozitive*

Cele mai importante categorii de întăriri pozitive sunt:

— Întăriri materiale – obiecte materiale cu valoare personală: mâncarea, hainele, jucăriile, casete audio-video, echipament sportiv, etc.

— Activităţile – ascultăm muzică, mergem la cumpărături, facem sport, ne uităm la TV, mergem la petrecere, stăm de vorbă cu prietenii, dansăm, călătorim, etc.

— Întăriri sociale – atenţia, lauda, aprobarea, recunoaşterea

valorii personale de către ceilalţi, etc. Aceste întăriri sunt comunicate verbal („Foarte bine!"), fizic (strângere de mână, îmbrăţişare, zâmbet). Întăririle sociale prezintă anumite avantaje faţă de celelalte tipuri de întăriri.

(a) În primul rând ele sunt mai uşor de administrat; presupun doar existenţa celeilalte persoane şi necesită puţin timp.

(b) Întăririle sociale pot fi administrate imediat după efectuarea comportamentului ţintă, ceea ce creşte eficacitatea lor.

(c) În al treilea rând întăririle sociale sunt de fapt, întăriri naturale – sunt consecinţe obişnuite ale vieţii cotidiene. Utilizare întăririlor sociale în mediul şcolar, de către profesor, pentru accelerarea comportamentului dezirabil, creşte şansele ca acesta să devină stabil şi în mediul extraşcolar, unde elevul întâlneşte frecvent întăriri sociale asemănătoare. Astfel, întăririle sociale au cel mai puternic efect în menţinerea şi accelerarea comportamentelor dezirabile.

— Întăririle – simbol („token reinforces") – sunt stimuli simbolici care au valoare prin ceea ce înlocuiesc sau prin ce obţinem în schimbul lor. În schimbul banilor obţinem bonuri de valoare sau servicii. În mediul şcolar sunt acordate note, calificative, diplome, distincţii.

Articol XII. 1.2. Identificarea întăririlor

Când dorim să formăm un anumit comportament îl definim cu precizie şi administrăm întăriri după executarea lui. Cei mai mulţi copii răspund pozitiv când profesorul le zâmbeşte, când încuviinţează din cap, când le comunică remarci de genul „Bravo!", „Grozav!", „Ai făcut o treabă bună!". Dar, pentru anumiţi copii astfel de remarci spuse de profesori ca urmare a respectării regulilor nu constituie o întărire pozitivă. Pentru ei, permisiunea de a merge mai repede în sala de gimnastică, sau de a conduce un experiment în laboratorul de fizică constituie întărirea „potrivită".

Altfel spus, pentru maximum de eficienţă, trebuie să găsim întărirea adecvată fiecărui subiect. Un stimul care funcţionează ca şi întărire pentru un subiect nu are, aceeaşi valoare de întărire pentru toţi ceilalţi. După ce identificăm potenţialele întăriri pentru un subiect le aplicăm pentru a testa dacă într-adevăr accelerează comportamentul ţintă.

Pentru identificarea potenţialelor întăriri putem recurge la:

— Întrebări directe: („Ce cadouri îţi plac în mod deosebit?”, „Cum te refaci după o zi grea?”, „Ce preferi să faci în timpul liber?”, „Ce ţi-ar place să-ţi spună prietenii?”

— Selectarea unor întăriri dintr-o listă de întăriri generale

— Observarea comportamentului subiectului în situaţii cotidiene, obişnuite.

Secţiune 12.01 Programe de administrare a întăririlor

Un astfel de program indică când anume administrăm întăriri pentru un anumit comportament. Putem administra:

(a) întăriri continue – subiectul primeşte întăriri de fiecare dată când execută comportamentul ţintă (mai ales în faza de formare a comportamentului).

(b) întăriri intermitente – întărim doar anumite răspunsuri ale subiectului. Sunt eficiente pentru menţinerea unui comportament deja învăţat. Ele pot fi acordate la intervale fixe sau variabile.

Odată ce un comportament a fost învăţat, subiectul este trecut într-un program de întăriri intermitente. Ele cresc şansele stabilizării comportamentului deoarece simulează ceea ce se întâmplă în mediul natural de viaţă, când subiectul este întărit din când în când, nu în mod permanent. Utilizarea întăririlor intermitente este una din căile prin care stabilizăm manifestarea comportamentului pe timp îndelungat.

2. Ghid pentru administrarea întăririlor

Întărirea trebuie să fie contingentă cu comportamentul ţintă. Ea trebuie administrată după executarea comportamentului. Furnizarea eventualelor întăriri înainte ca elevul să se implice în execuţia comportamentului nu duce în mod necesar la accelerarea acestuia.

Elevul trebuie conştientizat că întărirea este o consecinţă a comportamentului său.

Conştientizarea contingenţelor are impact semnificativ asupra comportamentului.

În faza de învăţare, întărirea trebuie administrată imediat după administrarea comportamentului ţintă.

La început se utilizează întăriri continue, apoi intermitente regulate şi ulterior intermitente neregulate.

Întărirea trebuie să fie puternică, să fie menţinută la intensitatea iniţială. Prin utilizare repetată, întăririle îşi pot pierde din valoare (forţă) datorită habituării – scade intensitatea reacţiei prin repetarea stimulului. Putem menţine valoarea întăririlor la nivel iniţial

dacă le distribuim în cantităţi mici, dacă utilizăm întăriri cu probabilitate scăzută de saţiere şi dacă le schimbăm periodic.

Este preferabil să utilizăm întăriri naturale. Ele au probabilitate ridicată de apariţie, şi în medii diferite faţă de cel în care a fost iniţial aplicate. Astfel, favorizează generalizarea şi susţin comportamentul timp îndelungat.

Întăririle trebuie administrate consistent, după aceleaşi reguli din partea profesorilor, colegilor, părinţilor, etc.

3.14. TEHNICI DE ACCELERARE ŞI DECELERARE A COMPORTAMENTULUI

Comportamentul nepotrivit al unui elev poate să fie:

(a) în deficit (nu scrie temele, are interacţiuni sociale reduse etc.)

(b) în exces (plâns excesiv, comportament agresiv, fugă de la ore etc.).

Dacă un comportament se manifestă în deficit, recurgem la tehnici de accelerare pentru a-i mări frecvenţa, intensitatea, probabilitatea de ocurenţă.

Similar, dacă un comportament este în exces, recurgem la tehnici de decelerare pentru a-i reduce frecvenţa, intensitatea, probabilitatea de ocurenţă.

Descompunem comportamentul în componente minimale care sunt asociate în mod constant cu anumite tehnici de întărire.

1. Shaping (*formatare*, *întărire gradată*)

Este procedeul prin care descompunem comportamentul în componente minimale şi întărim fiecare aproximare succesivă a comportamentului ţintă. Presupune deci o modificare gradată a comportamentului. Jocul copiilor „fierbinte-rece" este o exemplificare adecvată a acestei tehnici. Sarcina unui copil este de a găsi un obiect ascuns, în timp ce altul îi întăreşte succesiv comportamentul spunând „fierbinte" când se apropie de obiectul ascuns şi „rece" când se îndepărtează de el.

Această tehnică este utilizată pentru a accelera un comportament prea complex sau prea dificil pentru subiect. Comportamentul global este spart în părţi sau paşi logici care sunt ulterior întăriţi succesiv. Fiecare nouă componentă întărită aproximează comportamentul ţintă. De exemplu, un copil care refuză contactul vizual este învăţat (condiţionat) treptat, să susţină privirea

altei persoane: să întoarcă capul în direcţia corectă; să ridice privirea; să privească scurt în ochii celuilalt; în final să-i susţină privirea, să menţină contactul vizual.

Aceeaşi tehnică este utilizată pentru învăţarea citit-scrisului. Comportamentul global „a scrie" este spart în componente minimale logice care sunt întărite succesiv. Mai întâi învăţăm elementele componente ale literelor: bastonaşe, ovale, zăluţe, etc. În pasul următor învăţăm să legăm aceste elemente pentru a obţine o anumită literă. Învăţăm să legăm literele cunoscute între ele pentru a scrie cuvinte până la propoziţii şi texte unitare.

Paşi în aplicarea tehnicii

(a) Din repertoriul comportamental al elevului observaţi comportamentul în deficit care vă interesează.

(b) Identificaţi antecedentele şi consecinţele sale.

(c) Notaţi situaţiile în care apar variaţii în forma, intensitatea şi durata acestui comportament.

(d) Spargeţi comportamentul ţintă în părţi componente, în elemente minimale.

(e) Identificaţi cea mai simplă aproximare a comportamentului ţintă.

(f) Eliminaţi factorii perturbatori din mediu pentru a mări probabilitatea executării elementelor minimale.

(g) Diferenţiaţi întăririle în funcţie de răspunsurile comportamentale obţinute.

(h) Retrageţi întăririle pentru acele răspunsuri care sunt incompatibile cu comportamentul ţintă.

(I) Dacă nu reuşiţi să obţineţi răspunsul dorit prin repetarea întăririlor, spargeţi comportamentul în componente şi mai mici. Treceţi de la întăriri continue la întăriri intermitente.

(j) Utilizaţi amorse verbale sau gesturi în toate etapele, pentru a precipita formarea comportamentului.

Această tehnică poate fi utilizată pentru formare abilităţilor şcolare (citit, scris, menţinerea atenţiei), pentru abilităţi sociale (iniţierea unui dialog, cooperarea) şi pentru comportamente motorii complexe. Este eficientă cu copii de diferite vârste şi diferite niveluri intelectuale.

2. Principiul lui Pramack

Acest principiu susţine că o activitate plăcută, preferată, poate fi

utilizată ca întărire pentru o activitate mai puţin plăcută. Un comportament cu probabilitate crescută de ocurenţă poate fi utilizat ca întărire pentru un comportament cu probabilitate scăzută de ocurenţă. A merge la joacă pe terenul de joc poate fi utilizată ca întărire pentru o lectură suplimentară. Adesea, părinţii utilizează această tehnică în situaţii de genul „Mai întâi mănânci şi apoi îţi citesc o poveste".

În clasă, profesorii ignoră această tehnică când spun: „Să facem o scurtă pauză. Vom fi mai odihniţi şi vom putea lucra mai bine la..." său. Problema se pune invers: să ne folosim de activităţile preferate pentru a creşte implicarea elevilor în activităţi mai puţin plăcute. Aplicând Principiul lui Premack în situaţiile de mai sus, profesorul ar fi trebuit să spună: „Să rezolvăm mai întâi exerciţiile la matematică şi apoi mergem la joacă".

Orele de lectură sunt activităţi mai puţin plăcute pentru copii. Ei preferă mai degrabă să citească glume, ghicitori, scurte istorioare hazlii decât nuvele, poezii, poveşti lungi. Îi putem determina să le citească şi pe acestea din urmă, spunând: „Cine citeşte cinci minute din această nuvelă, are dreptul să citească apoi douăzeci şi cinci de minute din cartea cu întâmplări comice". Îi scurt timp, contingenţa se schimbă, la fiecare zece minute de citit din nuvelă acordăm câte zece minute de citit din întâmplări comice. Cu timpul activitatea plăcută nu va mai trebui condiţionată de efectuarea celei neplăcute.

3. Încheierea unui contract (contractul de contingenţe)

Această tehnică presupune negocierea şi semnarea unui contract între adolescent şi alte persoane (profesori, părinţi, prieteni). El stabileşte recompensele sau pedepsele pe care le va primi adolescentul în funcţie de comportamentul său (consecinţele depind de acţiunile sale).

Semnarea contractului are loc ca urmare a unei negocieri. El trebuie acceptat cu plăcere de către adolescent, nu impus cu forţa. Scopurile urmărite sunt de scurtă durată, dar pot fi prelungite în funcţie de succesele adolescentului. În acelaşi timp, scopurile trebuie să fie accesibile, relativ uşor de atins. Ca recompensă, selectăm acele lucruri/activităţi care sunt suficient de dorite pentru a funcţiona ca atare. În clauzele contractului putem include şi sancţiuni (pedepse sau pierderea unor privilegii) dar el funcţionează mai eficient dacă se bazează pe recompense.

Paşi în aplicarea tehnicii

(a) Descrieţi comportamentul ţintă în termeni clari, detaliaţi şi univoci, ţinând cont de capacitatea de înţelegere a adolescentului.

(b) Stabiliţi durata, frecvenţa şi calitatea cu care trebuie să se manifeste comportamentul ţintă. Specificaţi-le drept clauze ale contractului. Altfel spus, clarificaţi ce anume trebuie „atins".

(c) Specificaţi întăririle pozitive sau recompensele acordate pentru efectuarea comportamentului dezirabil.

(d) Stabiliţi privilegiile care se pierd de ambele părţi, prin încălcarea clauzelor.

(e) Stabiliţi bonusul (întărirea pozitivă suplimentară) care se acordă dacă adolescentul depăşeşte cerinţele minime ale contractului.

(f) Specificaţi mijloacele prin care observaţi, măsuraţi şi înregistraţi comportamentul dezirabil. Stabiliţi procedura prin care acordaţi adolescentului feedback pentru performanţele sale pe perioada cât se aplică contractul.

(g) Acordaţi întăririle imediat după răspunsul dezirabil.

Contractul trebuie încheiat în termeni pozitivi. Scopul său este formarea comportamentului prin întăriri pozitive. Îi puteţi spune adolescentului „Dacă îţi scrii tema voi înceta să te mai bat la cap". Este o întărire negativă, dar ar fi mai bine să formaţi comportamentul acesta printr-o întărire pozitivă „Dacă îţi scrii tema putem merge să jucăm fotbal".

Tehnica este foarte eficientă cu adolescenţi deoarece îi pune în situaţia de adulţi, în zona proximei lor dezvoltări. Le influenţăm comportamentul prin prestigiu: în loc să-l forţăm să execute ceva anume, îl determinăm să o facă fără pedeapsă. Cu cât am fi mai autoritari, cu atât revolta lor ar fi mai puternică.

Ca şi clasă de comportamente, tehnica se aplică eficient, pentru cele „acting-out" (tensiunea descărcată în exterior): pierderea controlului, hiperactivitate; dificultăţi în programarea timpului, motivaţie scăzută pentru diverse activităţi, fugă de la ore, refuzul de a scrie temele, întreţinerea precară a igienei personale.

Esenţial este să nu uităm că intenţia unui astfel de contract este să reliefeze schimbările pozitive din copil, nicidecum să creeze o altă situaţie de eşec.

4. Tehnici de decelerare a comportamentului

1. Extincţia (stingerea)

Este procedeul prin care înlăturăm întăririle care succed un comportament dezadaptativ. Rata ocurenţei răspunsului scade ca urmare a non-întăririi acestuia. Elevii care răspund ne întrebaţi „deranjează „ora. Involuntar, profesorii acordă acestora un surplus de atenţie. Tocmai acest surplus de atenţie le întăreşte comportamentul. Dacă la un moment dat, începem să le ignorăm intervenţiile inoportune, ele se vor manifesta din ce în ce mai rar, se vor reduce până la nivelul anterior acordării întăririlor atenţionale (nivel operant).

Multe din comportamentele deviante sau dezadaptative sunt întreţinute sau accentuate datorită întăririlor pozitive sau negative. Atenţia este un tip de întărire care mai degrabă creşte decât descreşte frecvenţa comportamentelor dezadaptative la copii. Timpul necesar pentru a le stinge depinde de cât de bine a fost iniţial învăţat sau stimulat, învăţare care la rândul ei depinde de programul prin care au fost administrate întăririle. Extincţia este mai rapidă dacă acel comportament a fost format prin întăriri continue.

Retragerea întăririi unui anumit comportament scade probabilitatea ocurenţei lui. Chiar dacă extincţia este eficace s-ar putea ca la început efectele să fie inverse: să accentueze comportamentul dezadaptativ (explozia stingerii) şi abia apoi să decelereze. Este o încercare de a redobândi anumite întăriri prin accelerarea comportamentului prin care acestea au fost iniţial obţinute.

Paşi în aplicarea tehnicii:

(a) Observaţi cu atenţie elevul pentru a identifica cu exactitate consecinţa care întăreşte comportamentul dezadaptativ (atenţia adultului pentru crizele de nervi „temper tantrums”). Pentru început este posibilă creşterea în intensitate a comportamentului indezirabil.

(b) Administraţi întăriri pozitive pentru un comportament adaptativ, incompatibil cu cel dezadaptativ pe care vreţi să-l stingeţi.

Tehnica este eficientă pentru numeroase probleme comportamentale: crize de nervi („temper tantrums”), limbaj vulgar, plâns şi văicăreli excesive, suprasolicitarea atenţiei celorlalţi, comportamente automutilante.

1) 2. Time – out

Un comportament dezadaptativ este decelerat prin îndepărtarea sau privarea subiectului de întăririle pozitive pe care le poate avea într-un anumit context. Pentru un comportament agresiv în

timpul orei, elevul este trimis la colţ. Îl ducem în alt context care nu-i mai oferă întăriri pentru agresivitatea sa.

Această tehnică este eficientă în următoarele condiţii:

(a) Durata time-out-ului trebuie să fie scurtă. Pentru fiecare an din vârsta cronologică, adăugăm un minut time-out. Simpla lungire a time-out-ului nu înseamnă creşterea eficienţei sale (pentru un criminal, prelungirea timpului de detenţie nu înseamnă creşterea moralităţii sale).

(b) Să ne asigurăm că pe perioada time-out-ului nu apar alte beneficii pentru subiect.

Copilul care este trimis în colţul din faţa clasei poate deveni obiectul atenţiei celorlalţi rămaşi în bănci; aceasta ar putea fi o întărire care să accentueze comportamentul indezirabil.

(c) Să ne asigurăm că time-outul nu-i oferă subiectului posibilitatea să evite anumite responsabilităţi (îl dăm afară de la ore în timp ce toţi ceilalţi dau lucrare de control; evident pe coridor îşi poate găsi preocupări mai plăcute decât să fie verificat prin lucrare scrisă). Subiectul trebuie conştientizat de timpul cât va urma să fie scos din mediu.

Tehnica este eficientă pentru comportamente agresive, probleme de autocontrol, comportament şi limbaj obscen, vorbire excesivă în ore, comportamentul de clown.

3. Penalizarea

Este o tehnică prin care privăm subiectul de anumite privilegii pe care le are. În momentul în care execută un comportament dezadaptativ în loc să acţionăm asupra consecinţelor, îi retragem privilegiile: obiecte, situaţii, activităţi pe care le valorizează.

Toate aceste modalităţi de intervenţie din partea profesorului formează pachete de tehnici. Ele pot fi aplicate complementar. Îşi măresc eficienţa dacă sunt utilizate congruent şi consistent de către toţi factorii din mediu.

Test de autoevaluare nr. 3

1. Se spune că studenţii l-ar fi determinat pe Skinner, prin shaping, să stea, majoritatea timpului când ţinea cursul, într-un anumit loc în faţa clasei. Cum credeţi că au reuşit acest lucru?

2. Treceţi în revistă comportamentele pe care le realizaţi într-o zi obişnuită. Analizaţi întăririle negative şi pozitive care le influenţează. Imaginaţi-vă ce s-ar întâmpla dacă aceste întăriri ar

înceta (efectele pe termen scurt – pe termen lung)

3. Identificaţi câteva penalizări pe care le-aţi aplicat elevului şi câteva penalizări care vi s-au aplicat dumneavoastră în ultimele două săptămâni. Care au fost efectele lor?

4. Arătaţi cum se poate aplica *notarea şcolară* – ca formă de întărire, după fiecare dintre programele de întărire. Ce consecinţe pot produce asupra comportamentului (= cantitatea de informaţie învăţată la o materie).

5. Care este diferenţa dintre pedeapsă şi întărire negativă? Analizaţi următoarea situaţie: profesorul X dă nota 2 fiecărui elev care nu-şi face tema de casă. Elevul Y, temându-se, nu mai vine cu tema nefăcută dar de fiecare dată când nu are timp să o facă, chiuleşte de la şcoală.

Lucrare de verificare nr. 2

1. Alcătuiţi un eseu (o pagină) cu titlul – Ce poate face un profesor, astfel încât să realizeze un bun management al clasei?

3 puncte

2. Realizaţi o analiză funcţională a unui comportament negativ din clasă.

3 puncte

3. Realizaţi o paralelă între întăririle pozitive întăririle negative şi pedepse?

3 puncte N.B. Un punct se acordă din oficiu.

Bibliografie minimală:

Băban, A., (2001). Consiliere educaţională – ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere. Ed. Psinet Cluj-Napoca.

Cosmovici, A., Iacob, L. (coord.) (1999). Psihologie şcolară. Polirom, Iaşi.

Iucu, R., B. (2000). Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice. Polirom, Iaşi.

Grant, W. (2002). Rezolvarea conflictelor. Teora, Bucureşti.

Iucu, R., B. (2000). Managementul şi gestiunea clasei/grupei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice. Polirom, Iaşi.

Lemeni, G. Miclea, M. (2004). Consiliere şi Orientare. Ghid de Educaţie pentru Cariera. Ed. ASER, Cluj-Napoca.

Miclea, M. (1999). Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale. Polirom, Iaşi.

Miclea M. (1997). Stres şi mecanismele de apărare. Cluj-Napoca:

Presa universitară clujeană.

Peretti, A., Legrand, J., Boniface, J., (2001). Tehnici de comunicare. Polirom. Iaşi

(b) * * * (1998). Conflictele şi comunicarea. Fundaţia Soros., Ed. ARC Bucureşti.

(c)

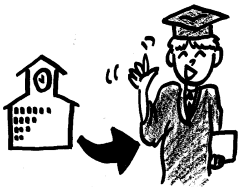
Articol XIII. MODULUL 4

Articol XIV. Abordarea diversităţii în şcoală. Elemente de diversitate şi programe educaţionale speciale.

Secţiune 14.01 Scopul modulului: *Familiarizarea studentului cu abordarea diversităţii în context şcolar*

Secţiune 14.02 Obiectivele modulului:

La finalul acestui modul, studenţii trebuie:



Articol XV.

În cadrul acestui modul vom aborda diversitatea în cadrul şcolii pe două coordonate majore: individualizarea activităţilor şcolare în funcţie de câteva domenii de diversitate şi abordarea elevilor cu nevoi speciale în procesul educativ.

În primul segment al modulului, structurarea individualizată a activităţilor şcolare este analizată prin prisma *stilurilor de învăţare*, a *particularităţilor culturale*, a *diferenţelor de gen* şi a *statutului socio-economic*. La nivelul fiecărei dimensiuni sunt prezentate aspecte definitorii specifice şi strategii de integrare a acestora în activităţile de predare şi învăţare şcolară.

În cel de al doilea segment al modulului, cerinţele de educare a elevilor cu nevoi speciale sunt abordate din perspectiva învăţământului inclusiv. Categoriile de nevoi speciale prezentate şi detaliate sunt: *dificultăţi de învăţare* şi *supradotare*.

Schimbările survenite în conceperea diversificării şi diferenţierii în predare, de la gruparea pe abilităţi la o modalităţi mai

individualizate şi diversificate de interpretare a diferenţelor individuale, pun problema adaptării procesului educativ la nevoile individuale ale elevului (la interesele, capacităţile, ritmul de lucru etc.). Cu alte cuvinte vorbim de o conceptualizare a diferenţierii ca individualizare, ghidată de evaluarea şi observarea nevoilor individuale ale elevilor. În această viziune, diferenţierea este văzută ca un proces de identificare şi valorizare a diferenţelor individuale şi de adaptare la stilurile diferite de învăţare ale elevilor/studenţilor.

În acelaşi timp, diferenţierea nu înseamnă fragmentare. Elevii pot să parcurgă acelaşi material dacă se utilizează informaţiile despre particularităţile lor pentru a construi metodele de intervenţie. Dacă fiecare grup sau elev ar parcurge un alt material, profesorul ar fi suprasolicitat în pregătirea lecţiei şi în timpul desfăşurării ei.

4.1. INDIVIDUALIZAREA ACTIVITĂŢILOR ŞCOLARE: DOMENII DE DIVERSITATE

4.1.1. Stiluri de învăţare

Stilul de învăţare reprezintă modalitatea preferată de receptare, prelucrare, stocare şi reactualizare a informaţiei. Acesta are atât componente determinate genetic, cât şi componente care se dezvoltă ca urmare a expunerii frecvente şi preferenţiale la o anumită categorie de stimuli.

a) După modalitatea senzorială implicată, există trei stiluri de învăţare principale: auditiv, vizual şi kinestezic. Caracteristicile acestora sunt prezentate în Tabelul 1.

b) În funcţie de emisfera cerebrală cea mai activată în învăţare există două stiluri cognitive: stilul global (dominanţă dreaptă) şi stilul analitic sau secvenţial (dominanţă stângă) (vezi Tabelul 2.).

— Copiii care utilizează un stil global în învăţare preferă să aibă mai întâi o viziune de ansamblu asupra materialului pentru a putea trata mai apoi fiecare componentă în manieră analitică. Ei vor prefera schemele care integrează informaţiile ca mod de pornire în studiul unui material sau vor citi un text în întregime şi nu se vor opri, pentru fixarea unor idei, până la terminarea textului.

— Copiii care utilizează stilul analitic de învăţare preferă împărţirea materialului în părţi componente, prezentate pas cu pas şi în ordine logică. Ei vor prefera fixarea unor idei pe măsura citirii textului şi refacerea ulterioară a întregii structuri.

Tabel 1. Modalităţi de învăţare

Stilul de învăţare	1) Caracteristici ale comportamentului de învăţare
Stilul auditiv	— Învaţă vorbind şi ascultând — Este eficient în discuţiile de grup — Învaţă din explicaţiile profesorului / celui care prezi — Verbalizează acţiunea întreprinsă pentru a-şi depăş învăţare — Îşi manifestă verbal entuziasmul — Zgomotul este distractor, dar în acelaşi timp reprez care se simte bine — Suportă greu liniştea în timpul învăţării
Stilul vizual	— Preferă să vadă lucrurile sau desfăşurarea proce învaţă — Învaţă pe bază de ilustraţii, hărţi, imagini, diagrame — Este important să vadă textul scris — Are nevoie să aibă control asupra ambianţei în care î — Îşi decorează singur mediul — Recitirea sau rescrierea materialului sunt metodele utilizate pentru fixare
Stilul kinestezic	— Are nevoie să atingă şi să se implice fizic în activitate — Învaţă din situaţiile în care poate să experimenteze — A lua notiţe înseamnă mai mult un act fizic şi nu pentru învăţare; de multe ori nu revizuiesc notiţele — Îşi manifestă entuziasmul sărind — Lipsa de activitate determină manifestări kinestezic ori confundaţi cu copiii cu tulburări de comportament

Tabel 2. *Stiluri cognitive*

Stilul	Strategia de învăţare utilizată
Stilul global	Survolarea materialului înainte de a începe studi acestuia, pentru identificarea subtitlurilor, cuvinte rezumatului care poate să ofere perspectiva de ansam nevoie.
Stilul	Rescrierea notiţelor în manieră logică şi ord

analitic	sublinierii şi a fragmentării materialului.

Tipul de inteligenţă determină de asemenea modul de operare cu cunoştinţele. Howard Gardner (1993) propune examinarea tipului de inteligenţă din perspectiva a 7 modalităţi diferite de utilizare a abilităţilor cognitive (Tabel 3., Gardner, 1993).

Tabel 3. Tipuri de inteligenţă

Dimensiuni ale inteligenţei	Domenii de aplicaţie	Cerinţe pentru ada de învăţare
Inteligenţa lingvistică *Sensibilitate la sensul şi ordinea cuvintelor, respectiv a multiplelor funcţii ale limbajului.*	jurnalism poezie	Cum aş putea să ut exprimarea verbală pe acestei teme?
Inteligenţa logico-matematică *Abilitatea de a realiza raţionamente complexe şi de a recunoaşte patternuri logice şi relaţii numerice.*	cercetare matematică	Cum aş putea să structuri logice şi clasi clarifica tema/ ideea?
Inteligenţa muzicală *Sensibilitatea la ritm, linie melodică şi tonalitate, capacitatea de a produce şi r*ecunoaşte *diverse forme de expresie muzicală.*	compoziţie interpretare	Cum aş putea să sau să pun ideea pe ritm s
Inteligenţa spaţială *Abilitatea de a percepe cu acurateţe lumea vizuală şi de a transforma sau modifica aspectele acesteia pe baza propriilor percepţii.*	sculptură marină	Cum aş putea să desenez sau să concep ideea?
Inteligenţa kinestezică *Abilitatea de a-şi controla mişcările corpului; îndemânare în manipularea obiectelor.*	dans atletism	Cum aş putea să ut să manipulez obiectele în de învăţare?
Inteligenţa interpersonală *Abilitatea de a discrimina şi*	terapie vânzare	Cum aş putea utiliz cooperare sau tutoratul

a răspunde adecvat la dispoziţiile, manifestările temperamentale şi dorinţele altora.		capacităţile de interacţiun
Inteligenţa intrapersonală *Capacitatea de acces la propriile trăiri şi abilitatea de a discrimina şi a le utiliza în exprimare. Conştientizarea propriilor cunoştinţe, abilităţi şi dorinţe*.	scris	Cum aş putea reflectarea, ca m conştientizare a procesul dezvoltare?

În concepţia lui Kolb şi colab. (2002) învăţarea eficientă presupune parcurgerea tuturor etapelor, de la experienţierea activă, trecând prin faza de reflectare şi conceptualizare abstractă a cunoştinţelor, până la aplicarea practică a acestora (Figura 1.). Copiii prezintă de obicei preferinţe pentru anumite etape ale acestui proces.

— *Stilul divergent* – învăţarea se bazează pe experienţa concretă cu situaţia generatoare de cunoştinţe şi reflectarea ulterioară (uneori nu prea productivă) asupra acesteia.

— *Stilul asimilator* – valorifică reflecţiile personale asupra situaţiilor, ajungând la concepte şi teorii cu grad înalt de abstractizare şi generalizare.

— *Stilul convergent* – orientat spre aplicarea creativă a ideilor şi datelor prelucrate sistematic.

— *Stilul acomodativ* – tentat de testarea în situaţii reale a cunoştinţelor, presupune învăţare pragmatică

Este important de reţinut că un stil de învăţare este în general o *combinaţie* între stilurile descrise mai sus. Ele implică atât *aspecte senzoriale* (modalităţile specifice de învăţare), abilităţi cognitive specifice (*tipurile de inteligenţă*), cât şi modalităţi diferite de *raportare la experienţa directă* cu cunoştinţele (*modelul lui Kolb*) şi de implicare a emisferelor cerebrale (*stiluri cognitive*).

Secţiune 15.02

Secţiune 15.03 Identificarea stilul de învăţare

Stilurile de învăţare sunt *structuri flexibile*. Experienţa, cerinţele şcolii sau ale unui loc de muncă, rolul pe care îl avem la un moment dat, într-un anumit context, pot forţa modificarea lor sau utilizarea lor

strict contextualizată.

Identificarea stilului preferat de învăţare într-un anumit context permite intervenţia asupra materialului de învăţat sau asupra mediului învăţării astfel încât acesta să fie cât mai avantajos. De exemplu, copiii cu stil vizual pot utiliza cu succes vizualizarea materialului, în timp ce pentru copiii cu stil auditiv este mai eficient să discute pe marginea materialului sau să se audă vorbind despre acesta. De asemenea, copiii cu stil kinestezic au nevoie de un mediu în care să poată exersa sau practica prin utilizarea corpului diversele aspecte ale unui material (să localizeze pe o hartă, să gesticuleze, să bată tactul), în timp ce pentru copiii auditivi acest tip de mediu ar putea fi distractor.

Modalităţile concrete prin care se poate identifica stilul de învăţare:

— Reflectarea asupra propriilor experienţe de învăţare. *În cadrul unor grupuri de discuţie se poate propune ca temă analiza modului cel mai eficient de învăţare experimentat până în acel moment. Se porneşte de la descrierea modului de pregătire pentru obiectele de studiu sau pentru una din temele la care elevul a avut succes. Împărtăşind experienţele lor de învăţare şi analizând strategiile pe care le utilizează, cu ajutorul colegilor, copiii devin conştienţi de eficienţa pe care o au diverse metode pentru diverse cazuri particulare şi la diverse materii*.

— Identificarea stilului de învăţare pe baza descrierilor existente (*cum sunt cele prezentate mai sus în formă tabelară*). *Această modalitate poate să urmeze descrierii realizate în grup. Copiii pot identifica, pornind de la descrierile existente, în ce măsură utilizează tehnici vizuale, auditive sau kinestezice în prelucrarea informaţiilor, ajungând la un nivel superior de conceptualizare a stilului propriu de învăţare*.

— Utilizarea de chestionare specifice. *Prin această modalitate se vizează de asemenea identificarea individuală a caracteristicilor stilului propriu de învăţare*.

— Experimentarea diverselor stiluri de învăţare. *Această tehnică poate fi aplicată în cadrul orelor de consiliere şi evaluarea metodelor utilizate, pornind de la performanţele obţinute şi eficienţa sub aspectul timpului şi efortului depus*.

— *Temă de reflecţie nr. 1*

— *Creaţi o situaţie de învăţare optimă pentru unul din cele 7 tipuri*

de inteligenţă (*Gardner*) *pentru învăţarea unui material legat de memorie*.

4.1.2. Diferenţele culturale

Diferenţele culturale joacă un rol foarte important în determinarea diferenţelor individuale. Copiii sunt produsul culturii în care trăiesc; din familie ei învaţă să acţioneze, să comunice sau să relaţioneze într-un mod particular.

Şcoala în sine reprezintă o cultură, în care anumite comportamente sunt acceptate, iar altele nu. Diferenţa dintre „cultura casei" şi cea a şcolii reprezintă una dintre cauzele abandonului şcolar şi a performanţelor scăzute ale copiilor care provin din diverse minorităţi culturale.

În interacţiunea dinamică dintre cultura şcolii şi cea a familiei se pot întâlni două situaţii:

— Suprapunerea celor două culturi – însemnând că se valorizează aceleaşi comportamente, se practică acelaşi stil de interacţiune, se utilizează acelaşi limbaj, etc.

— Conflict între cele două culturi – Spre exemplu, unele culturi încurajează competiţia (ex. cultura nord-americană), în timp ce pentru altele modalitatea cea mai potrivită de învăţare este cooperarea (ex. cultura japoneză). Prin urmare, o şcoală care promovează competiţia ar putea fi potrivită pentru unele culturi, dar nu şi pentru altele. Alăturarea a două culturi diferite ar putea genera un conflict cultural, care ar putea sta la baza abandonului şcolar. Reprezentarea şcolii este de asemenea unul din aspectele importante ale unei culturi. Ogbu (1992) divide minorităţile culturale în funcţie de modul în care percep rolul şcolii în: a) *minorităţile voluntare*, care văd în şcoală oportunitatea de integrare rapidă în viaţa economică şi socială a majorităţii şi b) *minorităţi involuntare*, care datorită unei istorii de separatism şi statut scăzut se apără prin izolare şi „inversiune culturală". (ex. dobândirea limbajului majorităţii este considerată o formă de alienare, a fi bun la şcoală este uneori echivalent cu a fi asimilat – elevii îşi pot pierde prietenii; se creează astfel „*cultura de rezistenţă*" prin care se opun sau nu încurajează învăţarea şcolară).

Secţiune 15.04 Modele explicative ale diferenţelor de performanţă academică

— Modele ale deficitelor culturale. *Aceste modele susţin că background-ul lingvistic, social şi cultural al minorităţii determină insuccesul şcolar (Villegas, 1991).*

— Modele ale diferenţelor culturale. *Aceste modele accentuează aspectele pozitive ale diferenţelor culturale şi consideră că locusul deficienţei se află la nivelul interacţiunii dintre cultura şcolii şi cea de proveniență. Această orientare încearcă să găsească modalităţi prin care practica educațională ar putea să identifice şi să valorizeze diferenţele culturale (Tharp, 1989, Villegas, 1991).*

Secţiune 15.05 Stadii ale schimbării în valorizarea diferenţelor culturale

Valorizarea diferenţelor culturale înseamnă integrarea diverselor culturi în cultura şcolii. Acest demers este unul dificil, necesitând parcurgerea următoarelor stadii:

— *Stadiul de suprafaţă – este stadiul în care valorizarea diferenţelor culturale se traduce prin cunoaşterea unor aspecte legate de culturile participante (pentru copii se pot organiza activităţi de informare, de serbare a zilelor tradiţionale,* etc.*).*

— *Stadiul de tranziţie – reprezintă o fază superioară, în care cultura minoritară se studiază ca opţional (curriculum la decizia şcolii, cursuri opţionale).*

— *Stadiul schimbărilor structurale – reprezintă continuarea adaptării curriculei, teme aparţinând studiului culturii minoritare sunt introduse în curricula obligatorie. Această fază este în general una „revoluţionară", în care se identifică şi se discută despre stereotipurile şi miturile existente despre diverse culturi şi deseori se ridică întrebări de genul: „De ce n-am studiat despre… până acum?" sau „De ce ni s-a impus o educaţie uniculturală?"*

— *Stadiul schimbărilor sociale – este faza de extindere la scară socială a atitudinii de valorizare a diversităţii culturale. Acest stadiu are ca finalitate deschiderea culturală şi în afara şcolii, pe fondul schimbării cogniţiilor sociale despre minorităţile culturale.*

Secţiune 15.06 În predarea sensibilă la diferenţe culturale:

— *Se acceptă şi se valorizează diferenţele culturale.* Prin aceasta, profesorul comunică faptul că toţi elevii sunt acceptaţi şi valorizaţi,

faptul fiind important pentru toţi elevii, cu atât mai mult pentru elevii aparţinând minorităţilor etnice sau culturale.

— *Sunt acomodate diverse stiluri de învăţare*. Spre exemplu, cunoscând că în unele comunităţi nu este încurajată competiţia, profesorii pot introduce activităţi de cooperare, învăţare prin colaborare, tutoring, având ca rezultat în multe cazuri creşterea performanţelor şcolare (Phillips, 1983).

— *Este utilizat background-ul cultural al elevilor pentru proiectarea intervenţiilor de predare*. Beneficiile unei astfel de abordări se observă atât în activitatea şcolară: creşterea performanţelor şcolare ale elevilor, cât şi în atitudinea părinţilor faţă de experienţa şcolară a elevilor. Aceasta creează un cerc pozitiv al învăţării.

— *Sunt implicaţi părinţii*. Rezultatele şcolare depind în mare măsură de suportul părinţilor, prin urmare exploatarea acestei componente este esenţială.

— *Sunt elaborate programe bilinguale*. În cazul în care este vorba despre diferenţe de limbă între cultura elevilor şi cultura şcolii, se impune o politică eficientă de utilizare a programelor bilinguale. Există mai multe tipuri de programe bilinguale:

O *de menţinere – predarea se realizează în ambele limbi. Se încearcă astfel menţinerea şi construirea noilor cunoştinţe pe baza limbii materne*.

O *de tranziţie – se utilizează limba maternă ca un mijloc pentru dezvoltarea celei de-a doua, urmând ca acesta să se abandoneze*.

O limbă majorităţii ca limbă străină – se centrează doar pe învăţarea limbii majorităţii.

Temă de reflecţie nr. 2

Secţiune 15.07 Analizaţi viabilitatea celor trei sisteme de predare bilingvală, prin prisma stadiilor schimbării în valorizarea diferenţelor culturale.

—

(a)

4.1.3. Diferenţe de gen

Studiul diferenţelor de gen nu dispune încă de un model comprehensiv. În interpretarea studiilor de gen este foarte greu să

diferenţiem între influenţele genetice şi influenţele de mediu asupra comportamentului. Nu ştim cum ar fi de fapt cele două „sexe" dacă nu ar exista condiţionările culturale (ex. hăinuţe roz pentru fete – albastre pentru băieţi, păpuşi pentru fete – maşini pentru băieţi, balet pentru fete – fotbal pentru băieţi).

Multe dintre diferenţele de gen identificate în funcţionarea cognitivă şi comportamentală nu au o susţinere clară. Datele furnizate de studiile empirice larg disputate vizează în special domenii de diferenţiere devenite clasice în discutarea diferenţelor de gen: respectiv abilitatea verbală şi abilitatea matematică, în domeniul funcţionării cognitive (se consideră că fetele au o abilitate verbală superioară băieţilor, în timp ce aceştia au abilităţi matematice superioare fetelor) şi agresivitatea şi conformismul, ca manifestări comportamentale (băieţii se consideră a fi mai agresivi decât fetele, iar fetele sunt identificate ca fiind mai conformiste decât băieţii).

Secţiune 15.08 Diferenţe în funcţionarea cognitivă:

— Abilităţi generale – Nu există diferenţe marcante.

— Abilităţi verbale – Se consideră că fetele învaţă să vorbească şi să utilizeze propoziţii mai devreme decât băieţii; au un vocabular mai bogat şi obţin rezultate mai bune la testele de abilităţi verbale/fluenţă. Rezultatele oferite de studiile empirice însă nu sunt concludente, iar varianţa ce se poate atribui genderului este mică.

— Abilităţi matematice – Superioritatea declarată a băieţilor în domeniul matematicii nu poate fi susţinută prin diferenţe de gen, ci mai degrabă prin diferenţele existente în expectanţele de rol. În Suedia, unde diferenţa de expectanţe este mică, fetele obţin rezultate comparabile cu cele ale băieţilor la testele de matematică. De asemenea, în şcolile de fete unde nu sunt percepute expectanţele de rol diferite, fetele obţin rezultate mai bune decât în şcolile mixte.

— Rezolvarea de probleme – Există date care arată că băieţii operează cu concepte mai largi, ceea ce le dă o mai mare libertate de soluţionare a problemelor din domeniul matematicii sau ştiinţelor, unde obţin rezultate mai bune la testele de rezolvare de probleme. Dau dovadă de mai multă curiozitate şi sunt mai puţin conservatori în situaţii de asumare a riscului. Fetele obţin însă rezultate superioare în rezolvarea problemelor din domeniul relaţiilor umane. Studiile au arătat însă că se interacţionează mai mult cu băieţii în orele de matematică şi ştiinţe, le sunt adresate mai multe întrebări abstracte

(Sadker & Sadker, 1982), obţin mai multe aprecieri şi sunt recompensaţi mai mult pentru creativitate (Torrance, 1983). Aceasta ghidează interpretarea rezultatelor lor la testele de rezolvare de probleme ca fiind determinate de tratamentul diferenţiat.

— Rezultate şcolare – fetele obţin rezultate şcolare mai bune decât băieţii, în special în clasele primare, chiar şi la matematică şi ştiinţe. Aceste diferenţe dispar în liceu. Stabilitatea performanţelor este mai mare la fete, în timp ce în cazul băieţilor rezultatele şcolare sunt mai fluctuante.

Secţiune 15.09 Diferenţe de personalitate:

— Agresivitatea – băieţii se consideră a fi mai agresivi decât fetele. Studiile realizate au legat mai întâi această trăsătură de specificul hormonal, însă aceste diferenţe nu apar decât după vârsta de 5 ani ceea ce a dus la concluzia că ele sunt determinate de mediu prin modelarea rolurilor de sex.

— Conformitate şi dependenţă – femeile sunt percepute ca fiind mai conformiste şi sugestibile decât bărbaţii (Fennema & Peterson, 1986).

— Valorile şi scopul de viaţă – în anii ’50 studiile arătau diferenţe de orientare la bărbaţi şi femei în ceea ce priveşte ocupaţiile: mecanici, cercetători ştiinţifici, orientare spre valorile economice, politice, teoretice pentru bărbaţi; iar pentru femei, activităţi literare, sociale, valori estetice, sociale şi religioase. Aceste diferenţe încep să se estompeze în prezent.

— Orientarea spre performanţă – în special pentru domeniile care sunt considerate specifice pentru rolul de sex (ex. relaţiile sociale pentru femei).

Studiile au demonstrat însă că diferenţele de abilităţi între fete şi băieţi apar mai degrabă pe o perioadă scurtă. Diferenţele înregistrate sunt determinate mai ales de stereotipiile de gen promovate şi de contextul în care se realizează învăţarea şcolară. Pentru a putea contracara efectul negativ al stereotipiilor de gen este necesară:

— Conştientizarea posibilităţii tratamentului diferenţiat;

— Încurajarea tratamentului egal al elevilor şi oferirea de şanse egale;

— Modificarea conţinuturilor curriculare care promovează stereotipii de gen;

— Training profesional: conştientizarea stereotipurilor şi monitorizarea acestora.

4.1.4. Diferenţe de statut socio-economic (SSE)

SSE înglobează venitul, ocupaţia şi nivelul de educaţie al părinţilor. SSE este deseori identificat ca factor de predicţie distal al rezultatelor la testele de inteligenţă şi performanţă şi al abandonului şcolar (Ballantine, 1993). Intervenţiile educaţionale nu ţintesc asupra statutului economic al familiei. Cunoaşterea variabilelor mediului socio-economic care influenţează performanţa academică este însă esenţială pentru conceperea unor intervenţii educaţionale adecvate, care în acest caz vizează în special dezvoltarea intereselor şi modelarea performanţelor academice.

Secţiune 15.10 Nivele de analiză ale familiilor cu SSE.

— Necesităţi fizice şi experienţe de învăţare

În multe familii cu un SSE scăzut lipseşte alimentaţia potrivită şi asistenţa medicală. Aceste deprivări pot avea consecinţe asupra nivelului de dezvoltare fizică al copilului.

În familiile cu un SSE scăzut, în multe cazuri calitatea vieţii de familie (nervozitatea, frustrarea şi deseori depresia determinate de instabilitatea locurilor de muncă) poate să dezvolte la copii sentimente de disconfort şi insecuritate care se repercutează asupra calităţii pregătirii academice.

Copiii crescuţi în familii cu SSE scăzut au acces deseori la experienţe de învăţare limitate, în timp ce familiile cu SSE crescut oferă copiilor experienţe şi materiale de lucru multiple, având în general un „capital cultural" ridicat. Astfel, în multe cazuri, copiii din astfel de familii nu beneficiază de activităţi educaţionale în afara şcolii (vizite la muzee, concerte, bibliotecă) şi nu au posibilitatea de a consulta resurse informaţionale adiţionale (ziare, enciclopedii, calculatoare, dicţionare, cărţi etc).

— Modalităţi de interacţiune în familie

În familia cu SSE scăzut interacţiunile verbale sunt mai puţin elaborate, nu este încurajată rezolvarea de probleme, oferirea de soluţii alternative, accentul fiind pus pe obedienţă şi conformism. Spre deosebire de aceasta, în multe familii cu SSE crescut copiii sunt implicaţi activ în interacţiuni verbale, li se cere şi li se prezintă ideile în mod elaborat şi sunt încurajaţi să gândească independent.

— Atitudini şi valori

Aspiraţiile educaţionale sunt factori puternici de influenţă asupra performanţei şcolare. În mediile cu SSE scăzut aspiraţiile şi expectanţele academice sunt foarte scăzute. În multe cazuri părinţii nu manifestă interes pentru interesele şi abilităţile academice ale copiilor, nu monitorizează progresul elevului în şcoală şi nu oferă o modelare a unei atitudini pozitive pentru performanţa academică.

Temă de reflecţie nr. 3

Cum influenţează statutul socio-economic performanţa şcolară? Oferiţi câteva exemple.

Articol XVI. 4.2. DIFICULTĂŢI DE ÎNVĂŢARE (LEARNING DISABILITIES)

Secţiune 16.01 4.2.1. Definiţie şi descriere

Cruickshauk (1981, citat în Obrzut & Hynd, 1991) sugera că termenul „learning disabilities" este unul din cele mai interesante „accidente terminologice" din vremurile noastre. Acest termen nu a fost utilizat niciodată înainte de 1963 şi a apărut în remarcile informale ale lui Samuel A. Kirk la o întrunire pentru părinţii cu copii care aveau probleme de învăţare în Chicago, Illinois. Termenul a fost adoptat rapid şi a fost implementat ca atare. De-a lungul timpului, definiţia dificultăţilor de învăţare a suferit o serie de modificări. Comitetul Naţional asupra LD, 1994 propune următoarea definiţie:

„LD-este un concept umbrelă care înglobează un grup heterogen de tulburări manifestate prin dificultăţi serioase în achiziţia şi utilizarea deprinderilor de ascultare, exprimare orală, scris, citit, raţionament şi abilităţi matematice. Aceste tulburări sunt intrinseci individului şi se presupune că sunt determinate de disfuncţii minime la nivelul funcţionării cerebrale. Probleme din sfera autoreglării comportamentului, percepţiei şi interacţiunii sociale pot coexista cu LD, dar nu constituie tulburări de învăţare în sine".

Principalul criteriu de identificare a LD este discrepanţa dintre performanţa obţinută la teste standardizate de citire, scriere, matematică şi performanţa obţinută la testele de inteligenţă.

„LD este diagnosticat atunci când performanţa individului la teste

standardizate de citire, matematică sau exprimare scrisă este substanţial sub nivelul vârstei, şcolarizării şi nivelului de inteligenţă. Problemele de învăţare interferează semnificativ cu performanţa academică sau cu activităţile zilnice care implică abilităţi de citire, scriere sau matematică. Pentru stabilirea unei discrepanţe semnificative se utilizează o varietate de abordări statistice. „Substanţial sub" este cuantificat ca o discrepanţă mai mare de două deviaţii standard între performanţă şi IQ. O discrepanţă mai mică între performanţă şi IQ (ex: între 1 – 2 deviaţii standard) se utilizează mai ales în cazurile în care performanţa individului la un test IQ ar fi putut fi compromisă de o tulburare asociată proceselor cognitive, sau o condiţie medicală comorbidă sau datorită backgroundului cultural şi etnic al individului. Tulburările de învăţare pot să apară asociate cu deficite senzoriale. Tulburările de învăţare pot să persiste şi la vârsta adultă".

Critici aduse modelului discrepanţei:

— Modelul discrepanţei se bazează pe ideea că: între IQ şi performanţa specifică există o corelaţie puternică şi astfel IQ poate deveni un predictor bun al performanţelor specifice. *Studiile au demonstrat însă că între IQ şi performanţele specifice există corelaţii modeste*.

— Simptomul este confundat cu cauza.

— Există o interacţiune între LD şi performanţa la testul de inteligenţă, respectiv LD influenţează negativ performanţa la test-posibilitatea de subidentificare (lipsa discrepanţei).

— Nu permite identificarea timpurie a LD.

— Există diferenţe între evaluatori în ceea ce priveşte stabilirea pragului discrepanţei.

Secţiune 16.02 4.2.2. Etiologia dificultăţilor de învăţare

„Deşi anumite predispoziţii genetice, traume prenatale sau alte condiţii neurologice sau medicale pot fi asociate cu dezvoltarea dificultăţilor de învăţare, prezenţa acestora nu presupune invariabil existenţa unor tulburări de învăţare. Există mulţi indivizi cu LD care nu au un astfel de istoric. Tulburările de învăţare sunt asociate frecvent cu o varietate de condiţii medicale (ex: sindromul alcoolismului la făt, sindromul cromozomului X fragil)". (DSM-IV, 1994)

Dificultăţile de învăţare sunt precedate şi se asociază cu: deficite în procesarea lingvistică, vizuală, atenţie, memorie, sau o combinaţie a acestora.

1) *Diagnostic diferenţial*. Dificultăţile de învăţare nu trebuie confundate cu fluctuaţiile normale în performanţa academică, dificultăţile şcolare datorate lipsei de oportunităţi, predării inadecvate, factorilor culturali sau absenteismului, deficit de atenţie şi hiperactivitate (ADHD), tulburări de comunicare, retard mental, tulburări pervazive de dezvoltare (DSM-IV, 1994).

Secţiune 16.03 4.2.3. Caracteristici ale persoanelor cu dificultăţi de învăţare

Descrierea caracteristicilor comportamentale ale indivizilor cu LD se bazează pe observaţii clinice şi descoperiri empirice.

Caracteristicile primare sunt asociate cu factorii neuropsihologici implicaţi în LD. Aceşti factori influenţează capacitatea individului de a interacţiona cu mediul şi cuprind:

— *Dificultăţi de procesare fonologică*;

— *Dificultăţi de discriminare vizuală şi auditivă*;

— *Dificultăţi în procesele mnezice* (*ML*, *MLD*);

— *Dificultăţi de utilizare a limbajului*;

— *Deficite cognitive şi metacognitive*;

— *Dificultăţi perceptiv-motorii*;

— *Procesare ineficientă a informaţiei*;

— *Dificultăţi în procesele atenţionale, inclusiv distractibilitate, incapacitate de concentrare, impulsivitate*.

Caracteristici secundare ţin de interacţiunea complexă dintre elementele constitutive ale dificultăţilor de învăţare şi mediul în care trăieşte individul. Din această categorie fac parte:

— *Reacţii de adaptare la dificultatea de învăţare – socializare dificilă, raţionament social slab, fluctuaţii de comportament, autocontrol slab*, etc.

— *Caracteristici determinate de interacţiunea dintre individ şi mediul instrucţional – orientare slabă în sarcină, utilizare ineficientă a strategiilor de procesare a informaţiei, dificultăţi de automatizare a rutinelor, neajutorare învăţată, anxietate crescută*, etc.

— *Caracteristici determinate de interacţiunea dintre individ şi mediul de viaţă – stimă de sine scăzută, toleranţă scăzută la frustrare, pasivitate, autoreglare comportamentală deficitară*, etc.

Aşa cum se observă, LD pot fi asociate cu stimă de sine scăzută şi deficite de relaţionare socială. Abandonul şcolar apare la aproximativ 40% din copiii şi adolescenţii cu dificultăţi de învăţare.

Adulţii cu dificultăţi de învăţare pot avea dificultăţi semnificative la angajare sau în adaptarea socială. Aproximativ 10 – 25% din indivizii cu LD prezintă condiţii comorbide: tulburări de comportament, ADHD, comportament deviant, tulburări depresive majore distimice, tulburări de dezvoltare a coordonării.

Caracteristicile secundare ajută la identificarea şi diagnosticarea copiilor cu dificultăţi de învăţare însă trebuie reţinut caracterul descriptiv al acestora. Au valoare explicativă doar caracteristicile primare, dificultăţile de procesare cognitivă stau practic la baza dificultăţilor pe care le întâmpină elevul la citit, scriere, matematică.

Detalierea unor caracteristici ale copiilor cu LD

a) *Dificultăţi academice*

Problemele academice sunt o caracteristică majoră a dificultăţilor de învăţare. Ele pot să apară în domenii diferite, printre care se remarcă probleme în citire, limbaj oral, limbaj scris şi matematică. Au fost semnalate o varietate de probleme academice, printre care:

— *La citire*: *dificultăţi de decodare*, *de recunoaştere a cuvintelor*, *de comprehensiune*, *de fluenţă*;

— *În limbajul oral*: *probleme de discurs*, *sintaxă*, *semantică*, *morfologie*, *fonologie*, *articulare*, *vocabular*, *ascultare*;

— *În limbajul scris*: *probleme de ortografie*, *punctuaţie*, *compoziţie*, *elemente mecanice*, *lipsă de coerenţă*;

— *La matematică*: *lentoare în operaţii*, *probleme de calcul*, *dificultăţi de generalizare*, etc.

b) *Memoria*

Copiilor cu dificultăţi de învăţare prezintă deficite la mai multe nivele dintre care amintim:

— Lipsa unor strategii eficiente (ex: repetarea sau organizarea) care să susţină memorarea (Wong, 1996);

— Lipsa abilităţile metacognitive care să faciliteze reactualizarea;

— Capacităţi limitate ale memoriei semantice (Mann, 1991);

— Bază de cunoştinţe deficitară (Wong, 1996);

— Probleme la nivelul memoriei de lucru; performanţe slabe în sarcini ce necesită simultan procesare de informaţii şi stocare (Borkowsky, Estrada, Milstead şi Hale, 1989);

— Deficienţe la nivel de funcţii executive care stau la baza coordonării metacognitive şi a monitorizării (Swanson, 1993).

c) *Aspecte sociale*

— Elevii cu LD se percep pe sine ca fiind mai puţin apţi decât colegii lor, chiar dacă ei pot să obţină performanţe ridicate în contexte non-academice (Stone, 1984);

— Profesorii evaluează copiii cu LD ca având competenţe sociale slabe (Olsen, Wong & Marx, 1983 în Ariel, 1992);

— Au un pattern atribuţional maladaptativ; fac atribuiri interne pentru eşecuri („sunt incapabil") şi atribuiri externe pentru succese („am avut noroc"); (Chapman, 1985 în Ariel, 1992);

— Au probleme de interpretare a mesajelor non-verbale; au probleme de comunicare şi îşi asumă foarte greu diferite roluri (Dimitrovsky, Spector, Lévy-Shiff şi Vakil, 1998).

— Au probleme în discriminarea stimulilor vizualizauditivi (Abrahamsen & Sprouse, 1995);

— Au greutăţi în includerea/secvenţierea auditivă, vizuală (Dimitrovsky et al., 1998);

— Au dificultăţi în coordonarea activităţii motorii fine, apare neîndemânarea, au probleme de orientare în spaţiu (Wong, 1996).

d) *Abilităţi cognitive şi metacognitive*

— Copiii cu dificultăţi de învăţare sunt „pasive learners" – nu se angajează activ în învăţare pentru că le lipseşte motivaţia; au o auto-eficacitate scăzută şi expectanţe crescute de eşec (Wong, 1996);

— Nu sunt capabili de automonitorizare şi control al performanţei (Obrzut & Hynd, 1991);

— Nu pot coordona cerinţele sarcinii cu strategia de lucru (Lerner, 1989);

— Se constată eşec în dezvoltarea şi mobilizarea strategiilor cognitive pentru învăţare şi o lipsă de organizare a învăţării; funcţionarea metacognitivă are loc la un nivel foarte scăzut; manifestă frecvent strategii inflexibile şi ineficiente de rezolvare de probleme. Aceste dificultăţi apar datorită faptului că aceşti copii depun efort şi fac procesări strategice chiar atunci când în mod normal ar trebui să existe procesări automate; utilizează frecvent diferite rute de procesare a informaţiei şi nu pot coordona cu uşurinţă procese mentale multiple; afişează patternuri de învăţare ineficiente (Ariel, 1992);

— Eşuează în utilizarea strategiilor pe care le deţin; nu conştientizează care sunt cunoştinţele necesare pentru a aborda eficient o anumită problemă; nu pot corela un tip de strategie cu un anumit tip de sarcină; nu conştientizează utilitatea strategiilor de planificare, autoverificare şi autoreglare; au dificultăţi în accesarea, organizarea şi coordonarea activităţilor mentale multiple; au dificultăţi în explicarea soluţiilor corect obţinute; au o flexibilitate limitată, abilităţi reduse de a comuta strategiile între ele, chiar dacă sunt conştienţi de strategiile ce trebuie utilizate; nu poate trece peste detalii pentru a descoperi atributele saliente ale unei probleme; slabă generalizare a strategiilor învăţate; există un slab transfer al învăţării de la un domeniu la altul (Ariel, 1992; Wong, 1996).

e) Atenţia şi hiperactivitatea

— Au probleme în ceea ce priveşte atenţia selectivă (ex: în selectarea aspectelor relevante ale sarcinii) (Lerner, 1989; O'Shea et al., 1998);

— Au probleme în menţinerea atenţiei (ex: focalizarea pe sarcină, menţinerea comportamentului) (Wong, 1997);

— Apare hiperactivitatea şi distractibilitatea.

NOTĂ: Deşi sunt posibile astfel de manifestări, trebuie avut în vedere diagnosticul diferenţial al LD cu ADHD.

4.2.1.1. Principii şi tehnici de intervenţie în cazul copiilor cu dificultăţi de învăţare

1. Nu există o metodă universală de a educa un copil cu dificultăţi de învăţare. Fiecare elev prezintă un patern unic de dificultăţi, iar acestea pot fi reabilitate doar prin metode individualizate.

2. Se recomandă analiza, şi acolo unde este cazul, restructurarea convingerilor pe care elevul le are despre propria lui performanţă. Datorită eşecurilor anterioare repetate, elevul va fi sceptic în ceea ce priveşte succesul strategiilor folosite.

3. Se recomandă utilizarea feed-backului pozitiv imediat.

4. Este necesară adaptarea strategiei la necesităţile elevului şi flexibilitate în aplicarea ei. Spre exemplu, când elevul are dificultăţi în a scrie o lucrare, profesorul poate accepta alte forme de examinare cum ar fi cea orală.

Rezumat

În condiţiile unui curriculum naţional, diferenţierea se impune ca o
a unei bune practici educaţionale. Clasele sunt în general mixate sub raport
precum: abilităţi, stiluri de învăţare, cultură, gen, statut socioeconomic, etc
de multe ori tratate ca fiind omogene. Schimbarea survenită în concepe
diferenţierii în predare pune problema adaptării procesului educativ la ne
Astfel, diferenţierea este văzută ca un proces de identificare şi valoriz
individuale şi de adaptare la stilurile diferite de învăţare ale elevilor/studen

Secţiune 16.04

Secţiune 16.05 *Tipuri de întrebări de evaluare*

1. Exemplificaţi stereotipiile de gen legate de comportamentul de învăţare.

2. Explicaţi două intervenţii de remediere a dificultăţilor de comprehensiune a textului.

3. Care sunt diferenţele dintre programele de accelerare şi cele de îmbogăţire în lucrul cu copii supradotaţi?

GLOSAR DE TERMENI

Analiza ierarhică = descrie faptul că achiziţionarea unei deprinderi intelectuale superioare este facilitată de dobândirea unui set specific de prerechizite

Analiza proceselor informaţionale = descrie succesiunea proceselor mentale implicate în realizarea unei sarcini

Capacitate de transfer = capacitate de a abilităţile dobândite în domeniul de excelenţă în alte domenii.

Comprehensiunea textului = construirea unei reprezentări a textului (a informaţiilor textuale şi a interpretărilor pe baza acestora. Înţelegerea unui text presupune ca persoana care l-a scris şi cea care îl citeşte să aibă o serie de reprezentări comune

Constructivismul = Învăţarea şi procesul de construire a sensului sunt procese sociale prin excelenţă, la aceasta contribuind activităţile şi instrumentele culturale, de la sistemele de simboluri, la limbă şi artefacte

Dificultăţi de învăţare = concept umbrelă care înglobează un grup heterogen de tulburări manifestate prin carenţe serioase în

achiziţia şi utilizarea deprinderilor de ascultare, exprimare orală, scris, citit, raţionament şi abilităţi matematice

Experţi = subiecţii cu performanţe superioare într-un domeniu

Inteligenţe multiple = model al inteligenţei propus de psihologul Howard Gardner, care susţine existenţa a 7 modalităţi diferite de utilizare a abilităţilor cognitive pentru perceperea şi înţelegerea lumii; fiecare modalitate este considerată de Gardner ca fiind un tip specific de inteligenţă, incluzând seturi specifice de abilităţi pentru abordarea şi soluţionarea problemelor

Învăţare experienţială = dobândirea de cunoştinţe, deprinderi şi abilităţi prin observare, simulare sau participare directă în activităţi; aceste strategii oferă adâncime şi semnificaţie învăţării, prin implicarea directă (experienţiere) în sarcini, care susţine apoi diferite stiluri de reflectare sistematică asupra acestora (acomodativ, convergent, divergent, asimilator)

Învăţarea behavioristă = modificare în comportamentul observabil datorată exerciţiului, respectiv întăririi diferenţiate a legăturii dintre stimul şi răspuns

Legea efectului = tăria legăturii dintre o situaţie şi un răspuns creşte dacă asocierea este urmată de o stare satisfăcătoare şi scade, dacă asocierea este urmată de o stare nesatisfăcătoare

Legea exerciţiului = sugerează că tăria legăturii dintre o situaţie şi un răspuns creşte lent odată cu repetarea asocierii acestora

Modelul discrepanţei în diagnosticul dificultăţilor de învăţare = acest model susţine că între IQ şi performanţa specifică există o corelaţie puternică şi astfel IQ poate deveni un predictor bun al performanţelor specifice.

Paradigma behavioristă = o abordare psihologică care are ca şi obiect de studiu doar comportamentul observabil

Paradigmă = construcţie teoretică larg acceptată, de către o comunitate ştiinţifică, pe baza căreia sunt organizate şi interpretate informaţiile dintr-un anumit domeniu

Program de instrucţie individualizată (PII) = reprezintă un plan instrucţional realizat de profesori în colaborare cu cadre specializate pentru învăţământul special, alte cadre specializate şi părinţi, cu scopul satisfacerii necesităţilor elevilor cu nevoi speciale.

Statut socio-economic = cuprinde venitul, ocupaţia şi nivelul de educaţie al părinţilor

Stil de învăţare = modalitatea preferată de receptare, prelucrare, stocare şi reactualizare a informaţiei

Articol XVII. Bibliografie generală:

Abrahamsen, E.P. & Sprouse, P.T. (1995). Fable comprehension by children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *28* (*5*), 302 – 308.

Ariel, A. (1992). *Education of Children and Adolescents with Learning Disabilities*. New York: Macmillan Publishing.

Ballantine, J.H. (1993). *The Sociology of Education*: *A Sistematic Analysis*. 3rd Edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Inc.

Băban, A. (2001). Consiliere şcolară. Ed. Psinet, Cluj-Napoca.

Borkowski, J.G., Estrada, M.T., Milstead, M., & Hale, C.A. (1989). General problem-solving skills: Relations between metacognition and strategic processing. *Learning Disability Quarterly*, *1*2, 57 – 70.

Clinkenbeard, P.R. (1994). Motivation and highly able students: Resolving paradoxes. În J.B. Hansen & S.M. Hoover (Eds.), *Talent development*: *Theories and practice* (pp. 187 – 202). Dubuque: Kendalll Hunt.

Cosmovici, (1998). Psihologie şcolară. Ed. Polirom. Iaşi

Davis, G.A., & Rimm, S.B. (1994). *Education of the gifted and talented*. Boston: Allyn & Bacon

Dimitrovsky, L., Spector, H., Lévy-Shiff, R. & Vakil, E. (1998). Interpretation of Facial Expressions of Affect în Children with Learning Disabilities with Verbal or Nonverbal Deficits. *Journal of Learning Disabilities*, *3*1, 286 – 312.

Fennema, E., & Peterson, P.L. (1986). Teacher-student interactions and sex-related differences în learning mathematics. *Teaching and Teacher Education*, *2* (1), 19 – 42.

Gage, J. şi colab. (1992). Educational Psychology. Prentice Hall, New Jersey.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences*: *The theory în practice*. New York: Basic Books.

Ionescu, M. şi colab. (1998). Educaţia şi dinamica ei. Ed. Tribuna învăţământului. Cluj-Napoca.

Jurcău, N. (1999). Psihologie şcolară. Ed. U.T. Press, Cluj-Napoca

Kaplan, S.N. (1986). The grid: A model to construct differenţiated curriculum for the gifted. În J.S. Renzulli (Ed.). *Sistems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 180

– 193). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

Kolb, D.A., Boyatzis, R.E., & Mainemelis, C. (2002). Experienţial learning theory: Previous research and new directions. În Sternberg R.J., and Zhang L.F., (Eds.). *Perspectives on cognitive*, *learning*, *and thinking styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kulik, J.A., & Kulik, C-L.C. (1984). Efects of accelerated instruction on students. *Review of Educational Research*, *5*4, 409 – 425.

Lemeni, G. (2002). Surse de acurateţe şi iluzie în monitorizarea metacognitivă, Creier, Cogniţie, Comportament, (3), 283 – 304.

Lerner, J.W. (1989). Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies (5th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Co.

Mann, V. (1991). Why Some Children Encounter Reading Problems. În *Psychology and Educational Perspectives on Learning Disabilities*, J. Torgesen and B.Y.L. Wong (Eds.). Orlando, FI: Academic Press.

Miclea, M. (1999). Psihologie cognitivă. Ed. Polirom. Iaşi.

Mih, V. (2004). Înţelegerea textelor. Aplicaţii în domeniul educaţional. Ed ASER, Cluj-Napoca.

Obrzut, J.E., & Hynd, G.W. (Eds.) (1991). *Neuropsychologicl foundations of learning disabilities*: *A handbook of issues*, *methods*, *and practice*. New York: Academic Press, inc.

Ogbu, J.U. (1992). Understanding Cultural Diversity and Learning. *Educational Researcher*, *21* (*8*), 5 – 14.

O'Shea. L.J., Sindelar, P.T., & O'Shea, D.J. (1987). The effects of repeated readings and attentional cues on the reading fluency and comprehension of learning disabled readers. *Learning Disabilities Research*, 2, 103 – 109.

Phillips, S.U. (1983). *The invisible culture*: *Communica*tion in *classroom and community on the Warm Springs Indian rezervation*. New York: Longman.

Radu, I. (1977). Psihologie şcolară. Ed. Ştiinţifică, Bucureşti

Radu, I. (2000). Strategii metacognitive în procesul învăţării la elevi, în „Studii de didactică aplicată", (coord. I. Radu, M. Ionescu, D. Salade) Cluj-Napoca, Ed. Presa Universitară Clujeană.

Radu, I. şi colab. (1992). Introducere în psihologia contemporană. Cluj-Napoca.

Reis, S.M., Burns, D.E., & Renzulli, J.S. (1992). *Curriculum compacting*: *A guide for teachers*. Mansfield, CT: Creative Learning

Press.

Renzulli, J.S. (Ed.) (1986). Sistems and models for developing programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Sadker, M., & Sadker, D. (1982). *Sex equity handbook for schools*. New York: Longman, Inc.

Slavin, R.E. şi colab (2002). Educational Psychology. Prentice Hall, New Jersey.

Sternberg, R.J. (2000). Wisdom as a form of giftedness. Gifted child quarterly, 44 (4), 252 – 259.

Stone, B. (1984). Ecological view of self-concept. *Remedial and Special Education*, *5* (5), 43 – 44.

Swanson, H.L. (1988). Toward a metatheory of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *2*1, 196 – 209.

Terman, L. & Oden, M.H. (1947). *The gifted child grows up*. *Genetic studies of genius*, *Vol. 4*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Terman, L. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Tharp, R.G. (1989). Psychocultural variables and constants: Efects on teaching and learning în schools. American Psychologist, 44 (2), 349 – 359.

Torrance, E.P. (1983). Status of creative women: Past, present, and future. *Creative Child and Adult Quarterly*, *8* (3), 135 – 144.

Villegas, A.M. (1991). *Culturally responsive pedagogy for the 1990's and beyond* (*Trends and Issues Paper No. 6*). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education. (ED 339 698).

Wong, B.Y.L. (1996). *The ABC's of learning disabilities*. San Diego, CA: Academic Press.

(a)